Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270724
Centre d'intérêt: 260

Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) Comité d'organisation des modèles de service en appoint et transition.

Introduction aux modèles de service / Comité d'organisation des modèles de service en appoint et transition ; [par] Mireille Carducci-Geoffrion... [et al.]. -- Montréal : Le Comité, 1980.
118 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 111-118.

Cote Dewey: 370.15/C734i Cote LC: LB/1051

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Modèle *Politique gouvernementale *Population étudiante *Passage au secondaire *Services aux étudiants *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COMSAT

Document d'introduction aux modèles de services préparés par le COMSAT pour répondre aux besoins de l'élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. La première partie présente un historique du Comité d'organisation des modèles de service en appoint et transition (COMSAT) et un aperçu de son mandat, qui consiste à animer le milieu, élaborer de nouveaux modèles de service et mener une analyse prospective des orientations applicables au niveau secondaire. En deuxième partie, on trouve un rappel des politiques québécoises à l'égard des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation: 1. historique de la situation; 2. le droit de l'enfant à une éducation optimale; 3. finalités et objectifs de l'éducation scolaire; 4. orientations retenues pour les enfants en difficulté; 5. l'intervention éducative; 6. les politiques touchant le service d'aide à l'élève; 7. la participation individuelle des parents. La troisième partie décrit les caractéristiques des élèves qui passent du niveau primaire au secondaire et qui n'ont pas la préparation requise pour accéder à certains cours du secondaire; on aborde ensuite les aspects physique, cognitif, émotif, social, vocationnel et moral de la population scolaire concernée.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270724

INTRODUCTION AUX MODELES DE SERVICE

COMITE D'ORGANISATION DES MODELES DE SERVICE
EN APPOINT ET TRANSITION (COMSAT)

La Commission des écoles catholiques de Montréal
Service de l'adaptation
Division des ressources et du développement
COMSAT 79-80
Juillet 1980.

INTRODUCTION AUX MODELES DE SERVICE

Comité d'Organisation des Modèles de Service en Appoint et Transition (COMSAT)

Mireille Carducci-Geoffrion
Eddy Dunn
Luce Fréchette
Jean Giasson
Wilfrid Larochelle
Jean-Paul Mourez
Henri St-Jacques

La Commission des écoles catholiques de Montréal
Service de l'adaptation
Division des ressources et du développement
COMSAT 79-80
Juillet 1980.

Ce document fait partie de l'ensemble des travaux rédigés par le Comité d'Organisation des Modèles de Service en Appoint et Transition (COMSAT) pour mieux servir l'élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation:

Introduction aux modèles de service.

L'intégration des élèves en difficulté par l'individualisation de l'enseignement et par la personnalisation de l'apprentissage (modèle de service pour le deuxième cycle du primaire).

Un service d'enseignement personnalisé (modèle de service pour les élèves en difficulté grave d'apprentissage au premier cycle du secondaire).

Insertion des élèves en difficulté (modèle de service pour les élèves en difficulté légère d'apprentissage au premier cycle du secondaire).

Analyse de la Fiche Scolaire de la Clientèle Appoint-Transition (année-cible 1975-76, 1976-77, 1979-80).

Niveau et fonctionnement cognitif des élèves en classes d'appoint et de transition de la C.E.C.M.: étude exploratoire.

Les ressources en perfectionnement. (Ce document est divisé en quatre parties et présenté sous quatre cahiers).

Etude des systèmes de fiches pour un enseignement individualisé au secondaire et leur adaptation aux classes spéciales.

Une école pour tous. (Ce document audio-visuel est présenté sous la forme d'une cassette ou d'une bobine).

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION 7

Historique 9

Mandat de l'équipe 12

Résumé du travail exécuté 14

Conclusion 20

RAPPORT DES POLITIQUES 23

Historique 25

Le droit de l'enfant à l'éducation optimale .. 27

Finalités et objectifs de l'éducation scolaire 28

Orientations retenues pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage . 29

L'intervention éducative 30

Rappel des politiques touchant le service d'aide à l'élève 33

Participation individuelle des parents 35

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION SCOLAIRE CONCERNEE..... 37

PREMIERE PARTIE 43

DEUXIEME PARTIE 56

Aspect physique 56

Aspect cognitif 66

Aspect émotif 89

Aspect social 94

Aspect vocationnel 99

Aspect moral 105

...

LISTE DES DOCUMENTS CONSULTES 109

TABLEAUX

Clientèle regroupant les grandes catégories d'inadaptation de la population dans le secteur public et nécessitant des mesures spéciales 27

Le système en cascade 32

Comparaison en % de la population d'appoint et de transition par rapport à la population du secondaire I de 1973 à 1980 46

Ecoles ayant offert le service appoint et transition 55

Style cognitif 87

* * * * * * * * * * * * * * *

PRESENTATION

"au-delà de chaque élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation se trouve un enseignant, une école, un système scolaire en difficulté d'enseignement".

COMSAT.

HISTORIQUE

Crées en vertu des articles 15 et 24 du règlement numéro (7), les classes d'appoint et de transition existent à la C.E.C.M. depuis septembre 1973. Afin de réaliser leur mise en place, la Commission avait nommé un responsable provisoire, M. Roger Gervais, chargé d'organiser ce service dans l'esprit défini par les membres du comité d'application des articles (15) et (24) du règlement numéro (7), comité que présidait M. Jean-Jacques Paquet.

L'aspect provisoire du mandat du responsable rendait évidente la passation graduelle de cette responsabilité aux autorités régionales. C'est cette dernière situation qui prévalait quand, au cours de l'année scolaire 1976-1977, fut prise la décision de rattacher les classes d'appoint et de transition au bureau de l'orthopédagogie de la Division des services spéciaux.

A la suite d'une étude rapide de la situation et constatant une certaine insatisfaction de plusieurs milieux en rapport avec ce type de classes, le Bureau de l'orthopédagogie prit la décision, appuyée en cela par la table des conseillers pédagogiques régionaux en enfance inadaptée, de maintenir un statu quo pédagogique pour l'année 1977-1978 et de confier comme tâche majeure à un de ses conseillers la responsabilité d'approfondir l'étude de la situation et d'identifier des améliora-

tions à apporter au modèle de services offerts à la clientèle d'élèves touchée par les deux articles du règlement numéro (7). Cette tâche fut alors confiée à M. Eddy Dunn sous la responsabilité professionnelle du Bureau des ressources et du développement.

L'importance des problèmes identifiés (à la suite d'une consultation exhaustive menée auprès des directions, des enseignants, des élèves et des professionnels non-enseignants impliqués), l'urgence de fournir une aide concrète aux milieux, la remise en question fondamentale que faisait l'orthopédagogie de ses services, alliées à la disponibilité d'un budget, amenèrent le service de l'adaptation à présenter à la Commission le projet de mettre sur pied une équipe interdisciplinaire qui se chargerait de préciser de nouveaux modèles de service, d'animer le milieu et d'explorer les avenues des solutions prospectives aux problèmes des élèves en difficulté au secondaire.

A la session régulière des Commissaires du 2 novembre 1978 la C.E.C.M. acceptait le projet soumis.

Le choix des personnes invitées à faire partie du Comité d'Organisation des Modèles de Service en Appoint et Transition (COMSAT) a nécessité la collaboration des responsables régionaux, des responsables du service aux étudiants et du Service du personnel. Apparemment simple, cette démarche a connu des problèmes qui empêchèrent la formation de l'équipe au complet avant le 26 mars 1979. Le COMSAT se compose de:

M. Eddy Dunn, conseiller pédagogique
Service de l'adaptation.

Mlle Luce Fréchette, psycho-éducatrice,
Région nord.

Mme Mireille Geoffrion, enseignante (cl. de transition),
Région centre.

M. Jean Giasson, enseignant (cl. de soutien),
Région centre.

M. Willy Larochelle, conseiller en orientation,
Service aux étudiants.

M. Jean-Paul Mourez, psychologue,
Région nord.

M. Henri St-Jacques, enseignant (cl. d'appoint)
Région nord.

MANDAT DE L'EQUIPE

Les rôles d'animation du milieu, d'élaboration de trois nouveaux modèles de service et d'analyse prospective des orientations applicables au niveau secondaire étaient les principales tâches de l'équipe que le service de l'adaptation avait retenues pour faciliter les principaux changements proposés:

- . disparition du service appoint
- . remplacement du service appoint par une intégration en secondaire I régulier avec le service d'aide pédagogique et par une mesure de support à l'élève au deuxième cycle du primaire
- . orientation du service transition vers un enseignement personnalisé.

Au lendemain de sa formation, le COMSAT identifiait un plan de travail. Chaque individu avait besoin de connaître à fond le dossier pour se considérer un spécialiste en la matière. Il s'agissait de lire une série de documents sur les classes d'appoint-transition; de visiter les écoles de la CECM qui offrent le service pour leur communiquer l'essence des recommandations

et d'identifier leurs approches face à la clientèle en difficulté; de contacter les commissions scolaires de la périphérie montréalaise et de réaliser par le biais d'une ou deux entrevues un inventaire des services existants; de recueillir les données théoriques et pratiques sur lesquelles appuyer notre travail.

Chaque modèle avait besoin d'un canevas de travail tellement il y avait de questions à poser, de moyens à utiliser et de thèmes à aborder. C'est ainsi que le groupe élabora un document identifiant trois sujets (clientèle, interventions éducatives, organisation fonctionnelle du milieu), décrivant la problématique de la situation actuelle et déterminant les améliorations souhaitées. Ce cheminement servirait aux sous-groupes de travail pour l'élaboration des modèles de service et l'aspect prospectif.

L'animation du milieu, qui apparaissait comme une des tâches essentielles, a amené l'équipe devant la compression des échéanciers et une attitude plus réaliste face au temps à consacrer à la définition des modèles de service à préparer un outil de sensibilisation et réaliser un plan de perfectionnement pour faciliter au moment opportun le support à l'implantation.

RESUME DU TRAVAIL EXECUTE

Modèle de service au deuxième cycle du primaire

Son objectif est de conduire les milieux par étapes à l'individualisation de l'enseignement et à la personnalisation de l'apprentissage pour tous les élèves du deuxième cycle du primaire. Ceci facilite le respect du rythme d'apprentissage, permet à l'élève de recommencer des apprentissages sans le contraindre au rythme du groupe. Le rôle du professeur est celui d'un facilitateur plutôt qu'un dispensateur de connaissances. C'est ainsi que l'éducateur élabore une programmation individuelle où chaque enfant suit un contenu prédéterminé à son rythme. L'approche pédagogique doit s'intéresser aux processus et aux habiletés.

Un service d'enseignement personnalisé

Le service d'enseignement personnalisé vise à favoriser la croissance optimale de chaque élève en trouble grave d'apprentissage partant de ses besoins, ses intérêts, ses habiletés académiques et non-académiques. L'approche pédagogique est personnalisée pour faciliter le développement intégral de chaque élève. Ce dernier a la possibilité de fréquenter le service

durant une période variable, allant d'un à vingt mois. Le professionnel non-enseignant collabore étroitement avec chaque titulaire d'un groupe fixe d'élèves à l'organisation fonctionnelle de la classe et à l'évaluation.

L'insertion au premier cycle du secondaire

Le modèle de service poursuit deux buts: transformer par étape: le secteur du régulier pour faciliter l'intégration de tout élève en difficulté. Eliminer du milieu scolaire les deux champs (vie pédagogique et vie étudiante) pour introduire l'activité éducative. Comme il s'adresse à tous les éducateurs, il veut fournir au milieu dans une représentation simplifiée le large éventail du système pour que celui-ci développe son propre modèle. L'insertion propose pour les quatre prochaines années le professeur ressource au premier cycle du secondaire qui permet à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage de demeurer dans une classe régulière tout en fournissant l'aide appropriée aux besoins de l'élève et du professeur. Il suggère de préparer durant les cinq prochaines années l'école à une structure d'organisation souple; à un travail d'équipe. Il propose la détermination des objectifs, des moyens administratifs et pédagogiques par les éducateurs. Il varie le nombre

d'élèves, la durée d'une activité, le type d'apprentissage et les âges dépendant de l'objectif poursuivi.

Analyse de la Fiche Scolaire de la Clientèle Appoint-Transition (AFISCAT)

L'objectif principal de cette recherche est de connaître le cheminement scolaire au secondaire suivi par les élèves qui ont fréquenté une classe d'appoint ou de transition pour les années 1975-76 et 1976-77. Elle fournit d'autres données statistiques concernant l'indice global et les sortes de services professionnels offerts au primaire.

Niveau et fonctionnement cognitif des élèves en classes d'appoint et transition à la C.E.C.M. Etude exploratoire

Le but de la présente recherche consiste à investiguer et à évaluer le niveau et le fonctionnement cognitifs de sujets placés en classes d'appoint et de transition et ce, à partir d'une épreuve opératoire piagétienne.

L'échantillon total se compose de 90 sujets, des deux sexes, fréquentant les écoles secondaires des quatre régions administratives de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Cet échantillon se subdivise en trois groupes de trente sujets appartenant au premier cycle secondaire et choisis au hasard parmi les classes régulières, d'appoint et de transition.

Les ressources en perfectionnement

Cet inventaire a pour but de constituer une banque de perfectionnement et une liste des personnes-ressources pouvant les diffuser. Il se divise en quatre parties: développement de l'enfant et de l'adolescent, relations humaines et croissance personnelle, pédagogie-enseignement et apprentissage, organisation. Il est présenté en quatre cahiers correspondant à une des parties. Chaque fiche nous renseigne sur: le titre du perfectionnement, la clientèle visée, le contenu, les objectifs, les méthodes pédagogiques, la durée, le coût, le nombre de participants, les ressources.

Etudes des systèmes de fiches pour un enseignement individualisé au secondaire et leur adaptation aux classes spéciales

Le document fournit une description et un cadre d'analyse des différents systèmes de fiches en usage dans les classes du service de l'adaptation. Trois moyens ont été utilisés pour recueillir les données: une enquête par le jeu d'un questionnaire, une série d'entrevues à l'extérieur et une consultation des systèmes de fiches. Même si elle ne s'appuie pas sur un grand grand nombre de réponses aux questionnaires, l'étude vaut principalement par son témoignage d'une situation actuelle, par le caractère pratique des tableaux et par le cadre d'analyse qu'il propose.

Une école pour tous (document audio-visuel)

Le vidéo, par une séance d'animation, sert à sensibiliser le premier cycle du secondaire à l'intégration d'élèves présentant des troubles légers d'apprentissage et actuellement rassemblés dans des classes d'appoint. Il s'adresse en particulier aux enseignants de secondaire I et II, aux directions d'école, aux professionnels oeuvrant au secteur régulier ainsi qu'aux conseillers et orthopédagogues du service de l'adaptation.

Il poursuit deux objectifs: favoriser une prise de conscience des différents intervenants aux effets de la marginalisation chez les élèves d'appoint et amener chaque milieu à une discussion et à des réflexions sur le thème de l'intégration.

Deux autres documents devaient compléter la recherche. Le premier, intitulé dossier de l'élève, présente la situation actuelle par la cueillette de données auprès des commissions scolaires de l'extérieur, auprès de la CECM, auprès des corporations par des appels téléphoniques ou grâce à des rencontres individuelles et des lectures de documents. Il situe le débat des dossiers et peut sensibiliser le milieu aux difficultés d'une règlementation. Malheureusement, l'instrument, qui aurait facilité le travail de l'enseignant par rapport à l'approche

pédagogique traitée dans les modèles de service, n'a pas été construit par l'équipe-dossier. Le travail inachevé sera déposé au service de l'adaptation de même que le texte concernant les parents. Celui-ci renferme des informations pour mieux saisir la situation actuelle à la CECM, pour connaître les initiatives du milieu à impliquer les parents et les mécanismes en place pour les informer.

CONCLUSION

Nous préférons considérer tous les élèves en situation d'apprentissage que d'en étiqueter un certain nombre en trouble d'apprentissage. Notre recherche-action nous confirme que le système scolaire est en difficulté d'adaptation et non l'élève. Si l'école doit évoluer, elle a le devoir de respecter les rythmes et de faciliter les processus de développement de l'enfant ou de l'adolescent.

Nous prévoyons un changement sous peu dans l'enseignement. Des recherches scientifiques démontrent aujourd'hui que l'enseignement traditionnel empêche le progrès scolaire des élèves moins doués ou plus talentueux. La production presque phénoménale d'un matériel didactique de qualité, les nouveaux programmes qui ne cessent d'envahir le marché et la multiplication des instruments de mesure et d'évaluation dites formatives et critériées prouvent l'évolution vers des modifications adaptées aux besoins et à la formation de l'élève.

Les cinq prochaines années doivent servir à préparer chaque école aux transformations qui s'imposent. Nous vivons une époque où le respect de la démarche du milieu exige que l'on confie à des conseillers d'information et de formation des responsabilités précises quant à l'animation, au développement, à l'implantation et à l'évaluation des objectifs, des principes et des modalités d'organisation de service.

La nécessité d'une animation et d'un ressourcement des éducateurs dépassent la seule implication d'un groupe de travail comme le COMSAT. Les trois services de la Commission, les régions et les directeurs d'école sont directement impliqués par une campagne de sensibilisation ou par la préparation des éducateurs à de nouvelles tâches et fonctions de travail. Si, par exemple, l'enseignant doit consacrer plus de temps à la préparation et à l'évaluation en remettant plus à l'enfant ou à l'adolescent une partie de la responsabilité d'apprendre à l'aide des médias autre que la parole du maître, une concertation s'impose.

Après un travail assidu de quinze mois et pour avoir vécu les dualités développement et implantation, changement et résistance au changement ou les hésitations et les flottements qu'entraînent les imprécisions des attentes et des rôles respectifs, le COMSAT désire recommander de ne pas oublier de tenir toujours sa porte ouverte...

RAPPEL DES POLITIQUES

RAPPEL DES POLITIQUES

Le rappel des politiques et le bref historique que nous présentons dans les lignes qui viennent veulent résumer une évolution et une pensée dans lesquelles s'insèrent les changements que nous proposons pour mieux servir les élèves en difficulté qui arrivent au secondaire. L'orientation que nous voulons donner à ces nouveaux services s'inscrit en effet directement dans la même ligne de pensée que dégagent les finalités et politiques d'éducation retenues par le ministère de l'Education en regard des clientèles en difficulté. De là l'importance de présenter au début de ce rapport un rappel de ces politiques.

1.1 Historique *

Avant 1960: Seules quelques commissions scolaires ont organisé des services pour handicapés physiques et mentaux.
Le système scolaire, jusqu'alors largement sous-développé, ne permet guère aux sous-doués d'aspirer à l'instruction prolongée.

---

* Cet historique est constituée d'éléments tirés des documents suivants:

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. Rapport COPEX, l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 1976, pp.118-1119.

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, 1978, pp. 51 et 53.

Avec le Rapport Parent et au cours des années 60: Les services se développent:

- par la création du MEQ qui les prend en charge;
- du fait du principe d'accessibilité à l'école;
- par l'avènement de la réforme scolaire qui consacre dans les faits le droit de tout enfant à l'éducation;
- et par la création en 1963 du Bureau de l'enfance exceptionnelle qui devient, en 1969, le Service de l'enfance inadaptée.

Depuis 1970: Le service de l'enfance inadaptée prépare un projet de Politique pour la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation (projet révisé annuellement).

1976: Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée relève les nombreuses lacunes dans l'organisation des services pédagogiques et souligne la tendance à la marginalisation des enfants.

Il apporte aussi des recommandations:

- mise sur pied d'une série de mesures d'aide dans un cadre aussi normal que possible;
- tracé des grandes lignes d'une revalorisation et d'une amélioration du rôle joué par l'enseignant;
- identification des collaborations requises, notamment entre les divers personnels impliqués;
- insistance sur la nécessité pour le ministère de se doter d'une politique clairement définie pour l'éducation de l'enfance en difficulté.

~~Les chiffres~~

Clientèle englobant les grandes catégories d'inadaptation de la population dans le secteur public et bénéficiant des mesures spéciales.

Année	population bénéficiant des mesures spéciales	population scolaire	%
1960-1961	3 350	1 196 290	0,28%
1967-1968	23 936	1 505 283	1,57%
1975-1976	92 919	1 362 909	6,81%

1.2 Le droit de l'enfant à l'éducation optimale.

Le ministère de l'éducation a basé l'essentiel de ses recommandations sur le droit fondamental de tout enfant à recevoir une éducation de qualité, droit de parvenir à toute l'amélioration dont il est capable dans un système d'éducation favorisant le plein épanouissement de sa personnalité.

En ce sens, on lit dans l'école québécoise:

> " Toute personne a droit dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi à l'instruction publique gratuite". 1

En fait, cette position fait simplement écho à toutes les citations concernant cette dimension dans les déclarations des droits de l'enfant des organismes nationaux et internationaux.

---

1 Gouv. du Québec, La charte des droits et libertés de la personne, loi adoptée le 27 juin 1975, article 40. Cité dans l'école québécoise, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.14

1.3 Finalités et objectifs de l'éducation scolaire.

> "L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion". [2]

Compte tenu de ces finalités on retient, pour l'école, un premier objectif très général:

> "Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen". [3]

Pour le secondaire, l'orientation globale est précisée de la façon suivante:

> "Permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité". [4]

De façon plus spécifique on reconnaît qu'au premier cycle du secondaire, l'intelligence des jeunes a atteint un stade de maturité plus grande et, corrélativement, que l'apprentissage dépend étroitement d'une expérience sociale et affective. Et l'on formule ainsi les objectifs relatifs au premier cycle:

---

2 L'Ecole québécoise, 1979, p.26 (2.2.1)

3 L'Ecole québécoise, 1979, p.29 (2.3.1)

4 L'Ecole québécoise, 1979, p.29 (2.3.2)

- initier les élèves aux multiples domaines de la connaissance et de la technique destinés à assurer leur formation générale;

> "Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société". [5]

- inculquer des méthodes de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement progressif d'une pensée autonome;

- susciter, chez les élèves, un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience.

- amener progressivement les élèves à découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres. [6]

1.4 Orientations retenues pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

> "Dans l'organisation des services éducatifs pour des enfants en difficulté, le ministère entend donc favoriser:

- l'accessibilité à un système public d'éducation;

- qui dispense une éducation de qualité;

- dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant. [7]

---

5 Déclaration des droits de l'enfant, Beyrouth, 1959, principe 7. L'Ecole québécoise, 1979, p.16 (1.2.2).

6 L'Ecole québécoise, 1979, p.31 (2.3.11).

7 L'Ecole québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.17, (document ocre).

1.5 L'intervention éducative.

Conséquemment aux orientations retenues, le rôle de l'école est de rendre accessible à l'enfant en difficulté toutes les ressources susceptibles de favoriser son intégration dans la structure scolaire régulière. L'encadrement, la supervision et l'animation des services offerts à l'élève continuent d'être la responsabilité de l'école.

Les objectifs poursuivis avec des élèves en difficulté s'apparentent donc avec ceux du secteur régulier, ce qui implique que l'intervention éducative soit offerte dans le même cadre pour tous.

L'intervention éducative s'appuiera donc sur les concepts suivants:

- celui d'accessibilité à l'éducation dans un cadre le plus normal possible (intégration);
- celui d'accessibilité à une éducation de qualité, appropriée à l'enfant.

Accessibilité à l'éducation dans un cadre aussi normal que possible (intégration).

> "L'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale pour l'enfant en difficulté." [8]

---

8 L'École québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.26.

"Dans le but de favoriser l'intégration scolaire, et ultimement l'insertion sociale des élèves en difficulté, le COPEX, propose une organisation graduée des mesures d'aide à ces élèves. (système en cascade). Dans cet éventail de services, on offre à chaque enfant la mesure spéciale qui lui est appropriée, soit celle qui lui assure une aide adéquate tout en le maintenant autant que possible dans son milieu familial et dans un milieu scolaire ouvert". [9]

Accessibilité à une éducation de qualité

"L'élève en difficulté a donc droit à une éducation de qualité. Cette éducation devra être appropriée aux besoins spécifiques des enfants, c'est-à-dire enrichie de mesures diverses pour pallier les difficultés et les handicaps qui peuvent entraver l'épanouissement d'un enfant et son éducation optimale". [10]

"Nous rejoignons ainsi une fois de plus la préoccupation actuelle en faveur de la qualité de l'éducation. Dans la mesure où chaque école sait organiser un projet éducatif bien structuré, attentif aux besoins généraux des enfants et aux besoins spécifiques du milieu où elle se trouve, dans la mesure où chaque éducateur sait personnaliser et individualiser sa démarche auprès de l'enfant pour tenir compte de la diversité des besoins et des rythmes d'apprentissage, chacun prévient en même temps les difficultés scolaires, et particulièrement les difficultés d'apprentissage. Cette forme de prévention prend d'autant plus d'importance lorsqu'on sait que ces dernières comptent pour plus de 60% des mésadaptations scolaires". [11]

---

9 L'Ecole québécoise, 1978, p.27

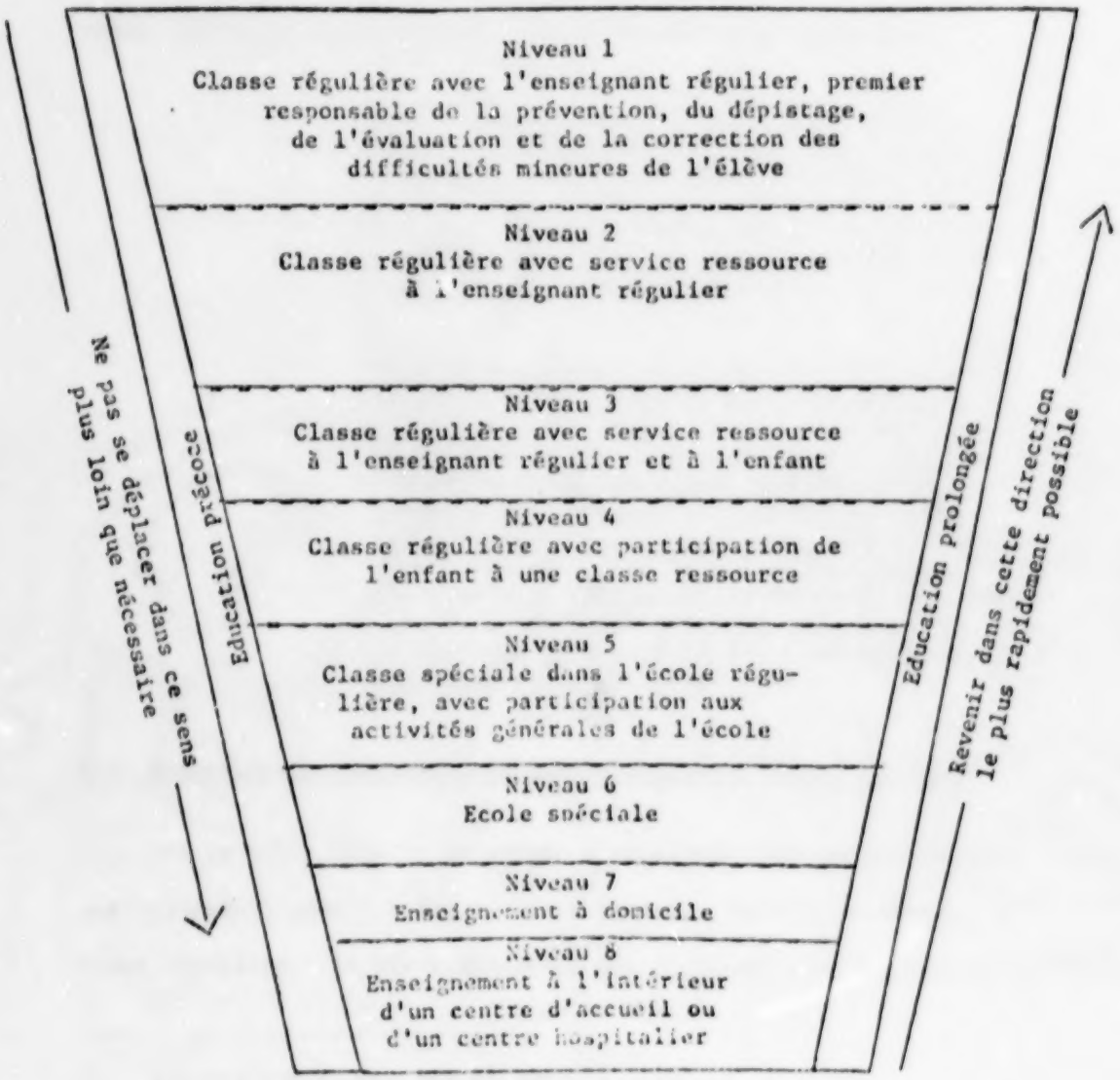
10 L'Ecole québécoise, 1979, p.64 (5.4.5)

11 Conférence du ministre de l'Education, M.J.-Y.Morin, "De l'inadaptation au développement intégral de l'enfant, pp. 14-15

Le COPEX présente, pour expliquer son orientation, une exemple d'organisation de services dans un cadre le plus normal possible:

LE SYSTEME EN CASCADE [12]

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement



---

12 Tiré du Rapport Copex, p.637.

Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p.2⁴2.

L'individualisation de l'enseignement doit prendre tout son sens dans la conception suivante:

Favoriser l'individualisation de l'enseignement, c'est rechercher le développement de chaque enfant par le respect, l'exploitation et le perfectionnement maximum de sa personnalité sur les plans physique, affectif, intellectuel, social, moral et/ou religieux.

> "En pratique, c'est s'assurer que l'enfant, dans la poursuite des objectifs de l'enseignement élémentaire, puisse vivre des expériences d'apprentissage significatives qui tiennent compte de ses besoins, de ses intérêts et de ses aptitudes, en prenant comme point d'appui son environnement". [13]

> "Dans sa programmation mensuelle, hebdomadaire ou quotidienne, selon le cas, le pédagogue régulier qui veut individualiser son enseignement et favoriser le progrès continu de ses élèves, doit se déterminer des objectifs appropriés aux besoins de l'enfant, préciser des méthodes d'intervention, adapter son matériel aux capacités de ses élèves, varier ses approches éducatives en fonction des sous-groupes d'élèves et appliquer des moyens de contrôle et de réorientation subséquente des objectifs d'enseignement". [14]

1.6 Rappel des politiques touchant le service d'aide à l'élève:

Peu de chose dans la politique s'adressent très spécifiquement aux services d'aide à l'élève. Deux thèmes y touchent toutefois de façon indirecte: la diversification des personnels et les projets pilotes.

---

13 Rapport Copex, pp. 589 et 590.

14 COPEX, p.590.

Principe de diversification des personnels.

> "Des mesures faciliteront la diversification graduelle des ressources humaines d'éducation et de rééducation, de réadaptation ou de soutien, auprès de certains enfants en difficulté grave d'adaptation ou d'apprentissage. Des recherches permettront d'identifier les rôles et fonctions de ceux qui s'occupent d'enfants déficients mentaux, d'enfants handicapés physiques, moteurs et sensoriels et d'enfants mésadaptés socio-affectifs". [15]

Projets pilotes.

> "Le ministère invitera les commissions scolaires au cours des 2 prochaines années (79-80, 80-81) à présenter des projets pilotes afin d'expérimenter des modèles-d'organisation scolaire intégrant les mesures spéciales d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de soutien pour les enfants en difficulté". [16]

Rôle des P.N.E.

S'appuyant sur cette constatation que rien n'est explicite dans l'énoncé de politique en ce qui concerne les professionnels non enseignants de l'aide à l'élève, le Conseil supérieur de l'éducation fait remarquer que l'énoncé semble ...

---

15 L'Ecole québécoise, p.65

16 Idem, p.66

"Confiner les professionnels de la consultation dans un rôle d'évaluation propre à l'établissement du bilan fonctionnel. Plusieurs d'entre eux verront peut-être là de quoi combler leur espérance, vu leur formation et leur pratique passée; mais les enseignants, eux, s'attendent toujours à travailler davantage avec eux dans la classe. Par ailleurs, leur collaboration sera certes bienvenue pour la transformation des mentalités et des attitudes requises des personnels et des parents d'élèves". [17]

1.7 Participation individuelle des parents.

Au delà du souci d'une participation collective des parents dans l'école, la politique s'emploie à repréciser l'importance d'une participation individuelle des parents:

"Les parents restent les premiers responsables de leurs enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage". [18]

A la suite de la parution de l'énoncé de politique du ministère, les parents se retrouvent donc nantis d'une plus grande responsabilité.

"La règlementation établira la nécessité:

- de transmettre périodiquement aux parents les résultats de l'évaluation scolaire de leurs enfants;

---

17 Conseil supérieur de l'éducation, Ministère de l'Education. Commentaires sur la politique du Ministre de l'Education à l'endroit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Rapport au Ministre de l'Education (09-02-79), pp. 15-16.

18 Copex, p.617

- de fournir des indications sur les plans d'étude et d'évaluation, sur certaines méthodes pédagogiques, sur le règlement de l'école et le calendrier scolaire;

- de consulter les parents des élèves qui nécessitent une attention particulière à cause de difficultés d'adaptation". [19]

Par rapport à ces enfants en difficulté, si jusqu'à présent:

" les commissions scolaires ont la responsabilité de les orienter vers le service approprié, sans que soit actuellement précisé le droit des parents à être informés ou consultés", [20]

la nouvelle politique précise que dorénavant:

"pour reconnaître ce droit en ce qui concerne l'orientation de leur enfant en difficulté et particulièrement le placement dans la classe ou l'école spéciales, ou l'appel à des services externes au système scolaire pour le prendre en charge le cas échéant, le ministère rendra obligatoires pour les commissions scolaires la consultation des parents et leur participation à la prise de décisions". [21]

---

19 L'Ecole québécoise, 1979, p.49, (4.5.5).

20 L'Ecole québécoise, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.35.

21 L'Ecole québécoise, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.36.

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION SCOLAIRE CONCERNEE

Si, dans la société d'hier, l'adolescent devenait adulte après la période de la puberté, celle d'aujourd'hui accepte une adolescence totale et prolongée.

Stone et Church (1968) font remarquer qu'on confère deux sens différents au terme adolescence: (1) sur le plan du développement physique, l'adolescence s'étend depuis l'élan de croissance pré-pubertaire jusqu'à la réalisation de la pleine maturité physique (2) sur le plan psychologique, l'adolescence est un état d'esprit, une manière d'être.

Il est difficile pour tout éducateur de fournir un portrait-type de l'adolescent d'autant plus qu'il a plusieurs théories à sa disposition. Elles peuvent être classées sous les titres de théories biologiques (dont celles de cycles répétés de comportement déterminés par des facteurs de maturation de Hall, des formes corporelles de Zeller, de morphogénétique de Gessell et des types morphologiques de Kretschmer), psychologiques (les théories de Lewin et de Spranger s'appuient surtout sur des études de l'expérience individuelle qui portent sur les états de conscience, la perception, les valeurs, le stress), psychosociales (Ausubel nous dit que les problèmes psychosociaux comprennent les aspects spécifiques du développement de l'adolescence particulièrement conditionnés par la nature spéciale du milieu culturel), culturelles (le milieu culturel joue un rôle important dans le vécu des adolescents), psychanalytique (plusieurs théoriciens reconnaissent la portée de la réalité extérieure).

Ausubel (1954) constata que la plupart des théoriciens s'entendent sur les tâches primordiales de développement. S'inspirant d'une liste de dix tâches introduites en 1953 par Havighurst, Corey (1954) les condensa en cinq points:

1. apprendre à accepter et à assumer son corps
2. apprendre un rôle sexuel convenable
3. acquérir l'indépendance en se libérant de la domination adulte (surtout de la domination parentale).
4. atteindre une situation économique adulte
5. développer un système de valeurs.

Il faut avouer que l'école semble ignorer dans sa programmation certaines de ces tâches. Ceci justifie une étude des besoins et des caractéristiques des élèves de 12 à 16 ans. Nous croyons que les programmes pédagogiques au secondaire ont besoin de se centrer sur la connaissance de l'adolescence, que les intervenants doivent tenir compte de la nature et des besoins de l'élève-adolescent et qu'ils doivent se familiariser avec les différentes études sur le sujet. Nous pensons que l'adolescence est une des phases du développement de la personne où l'adolescent a des caractéristiques qui lui sont propres ce qui exige du milieu scolaire une adaptation et des réponses adéquates aux besoins particuliers de cette clientèle. Cependant, les fluctuations constantes et les changements, qui s'opèrent entre l'enfance et l'adolescence, exigent une diligence au moment du passage entre l'élémentaire et le

secondaire pour favoriser d'une part une intégration de l'élève de 12 ou 13 ans dans un nouveau milieu et pour lui faciliter d'autre part cette période de transition en assurant au premier cycle du secondaire une continuité au plan psycho-pédagogique du processus éducatif parce que nous jugeons à la lumière de recherches que cette étape est déterminante pour son avenir scolaire.

Nous pouvions vous présenter une vision personnelle des besoins et des caractéristiques de l'adolescent. Chaque membre du COMSAT avait choisi l'un des aspects qu'il avait développé à la satisfaction de l'équipe. Cependant, les extraits que nous avons puisés dans une étude commandée par le Ministère de l'Education de l'Ontario pour les aspects physiques, cognitif, émotif, social, des textes de travaux des Pelletier, Noiseux, Bujold de l'Université Laval pour l'aspect vocationnel et le livre (l'adolescent de dix à seize ans) de Gesell pour l'aspect moral dépassaient en qualité nos études et serviraient davantage le milieu à titre d'outil pour une meilleure connaissance de l'adolescent. Ces deux raisons suffisaient pour présenter en deuxième partie, même s'il est toujours difficile de juxtaposer des citations, le fruit des recherches de d'autres auteurs sous les titres des aspects physique, cognitif, émotif, social, vocationnel et moral.

Nous expliquons, à la première partie, les caractéristiques des élèves qui passent du primaire au secondaire après sept années d'études au primaire et qui n'ont pas la préparation requise pour accéder à certains cours du niveau secondaire. Nous fournissons une définition et une description de la clientèle, son cheminement scolaire au secondaire, son niveau et son fonctionnement cognitif.

Nous puisons nos renseignements de textes écrits sur le sujet depuis 1973, d'un questionnaire- entrevue de 1977, d'une réflexion de l'équipe COMSAT au cours de l'année 1979 et de deux recherches complétées en mai 1980.

Deux des trois modèles de service ("l'intégration des élèves en difficulté par l'individualisation de l'enseignement et par la personnalisation de l'apprentissage " et "un service d'enseignement personnalisé") précisent dans leurs documents, les besoins de la clientèle pour mieux identifier les ressources pouvant répondre à ces besoins. Ceci fait comprendre l'omission volontaire, pour cette section, des besoins de l'élève d'appoint-transition.

PREMIERE PARTIE

L'intérêt porté par la CECM à la structuration d'un programme de base qui réponde aux caractéristiques d'une clientèle étiquetée "appoint-transition" remonte à une analyse statistique de la population menée pendant l'année scolaire 1972-73 pour vérifier l'application des articles 15 et 24 du règlement No 7. Cette étude avait permis de découvrir 1,849 élèves du cours élémentaire qui auraient au moins 13 ans en septembre 1973 et qui devraient être admis à des cours du secondaire.

Pour un certain nombre d'élèves, il n'existait pas à l'école secondaire des mesures pour répondre à leurs besoins ce qui exigea la formation d'un comité qui créa la voie pratique et offrit les classes d'appoint-transition.

Sur une base quantitative et à l'aide d'un tableau de regroupement selon l'âge chronologique, le degré scolaire et l'indice global (le cumulé des stanines aux tests de français, de mathématiques et de fonctionnement intellectuel), le comité avait défini la clientèle en ces termes:

Tous les élèves de 13 ans, 6ième année, compris à l'indice entre 1.01 à 2.

Tous les élèves compris à l'indice entre 2.01 à 3 sauf la moitié des élèves de 13 ans, 6ième année.

Tous les élèves compris à l'indice entre 3.01 à 6 sauf ceux de 6ième année.

Sur une base qualitative, le comité retenait certains traits pour dire de cette clientèle:

qu'au plan intellectuel

- la compréhension se fait par le concret, l'image et l'action.
- la compréhension dépend de la répétition d'un modèle concret et reste souvent liée à ce modèle, à cause des difficultés de généralisation.

qu'au plan psycho-social

- l'élève a un comportement émotif, souvent nerveux.
- il a des intérêts immédiats, concrets et à court terme.
- il a un besoin de variété et de routine.
- il a besoin de relations interpersonnelles
- il a besoin d'avoir le sentiment de réaliser une tâche personnelle.

. . .

. . .

qu'au plan scolaire

- il faut offrir à l'élève une année de récupération pour l'orienter soit en secondaire I voie allégée ou en secondaire II du professionnel court.
- on doit penser à la déscolarisation et à des objectifs de situation.

Au bout de quelques années, le milieu scolaire véhiculait ce portrait-type de la clientèle:

- elle accuse un retard pédagogique de 1 à 3 ans lors de son arrivée au secondaire.
- elle démontre peu d'aptitudes et d'intérêt pour tout apprentissage académique.
- son apprentissage est plus concrèt que spéculatif
- les activités manuelles ont tendance à la valoriser
- généralement, à cause des échecs antérieurs,son désir est de quitter l'école dès que possible.

Et le personnel les décrivait souvent par rapport à des problèmes:

- un certain nombre présentent des déficiences auditives et visuelles, difficultés de concentration, problèmes de compréhension, manque de patience.
- agressif face à l'autorité, inhibé, hyperactif, instable, quelques MSA graves, caractériel.

. . .

. . .

- trouble socio-affectif.
- problèmes familiaux.
- problèmes d'adaptation.
- maladroits, ont de mauvaises postures, manquent d'attention.

Le nombre augmentait à chaque année pour atteindre en 1979-80 le pourcentage (9.48) le plus élevé par rapport au nombre d'élèves qui fréquentent le secondaire I

Années	Secondaire I	appoint transition	% du total d'élèves en appoint-transition
1979-80	7 409	776	9,48
1978-79	8 120	729	8,23
1977-78	9 300	772	7,66
1976-77	10 015	774	7,17
1975-76	9 792	587	5,65
1974-75	11 234	571	4,83
1973-74	12 493	167	1,31

L'une des préoccupations du comité chargé d'organiser des modèles de service en appoint et transition (COMSAT) a été d'essayer de vérifier quels avaient été les résultats de l'action de ces classes sur le cheminement des élèves qui y étaient passés. Beaucoup de commentaires laissaient supposer que le cheminement scolaire ultérieur de la majorité des élèves se traduisait par des abandons hâtifs ou par l'orientation vers la voie du "professionnel court". Notre étude, analyse de la fiche scolaire de la clientèle appoint-transition (AFISCAT) a retenu les années-cibles

1975-76 et 1976-77 pour connaître le cheminement scolaire des élèves sur le territoire de la C.E.C.M..

Au début de la cinquième année de scolarisation au secondaire, des 395 fiches cumulatives des élèves qui ont commencé par une classe d'appoint ou de transition en 1975-76, un seul fréquente une classe du régulier V, un seul a passé du professionnel court IV au professionnel long V, 14 ont entrepris une année supplémentaire au professionnel court IV, 103 ont atteint le professionnel court IV et 81 peuvent obtenir un certificat d'études secondaires sur le territoire de la C.E.C.M., au 30 novembre 1979, 82% avaient quitté la C.E.C.M.. C'est au cours de la troisième et de la quatrième année passées au secondaire, à l'âge révolu de la fréquentation obligatoire, que l'étude décèle les pourcentages les plus élevés d'avis de départs. Le cheminement scolaire des 503 fiches cumulatives des élèves qui ont entrepris une classe d'appoint-transition en 1976-77 se dessine de la même manière que l'année-cible 1975-76 même si elle favorise au début de la deuxième année le passage au régulier à plus d'élèves (28% comparativement à 21%). Nous constatons également que le passage est facile du général au professionnel alors que l'acheminement du professionnel au général est exceptionnel. Il est évident que le cheminement individuel

. . .

. . .

n'existe pas. Les différents tableaux de notre étude identifient le phénomène du cheminement collectif dont celui qui surprend par le nombre est évidemment les avis de départs.

Cette recherche, AFISCAT, qui utilisait la fiche scolaire comme principal outil de travail, a permis de connaître les résultats convertis en stanines aux tests de français, de mathématiques et de fonctionnement intellectuel passés en quatrième, cinquième et sixième années du primaire. Sachant que l'indice global est utilisé pour le classement des élèves qui passent du primaire au secondaire, nous avons découvert que cette approche méthodique et quantitative ne sert qu'à regrouper dès le début du secondaire un bon pourcentage d'élèves qui fournissent un rendement inférieur à la moyenne des élèves de leur âge.

L'analyse des résultats de la population qui a suivi en 76-77 et en 79-80 une classe d'appoint-transition nous révèle qu'au moins 90% des élèves ont un stanine inférieur à 5 auxtests de rendement et que pour les tests de fontionnement intellectuel le pourcentage équivaut à 83%

Une autre étude, complétée également en mai 1980, "a investigué et a évalué le niveau et le fonctionnement cognitif de sujets placés en classes d'appoint et de transition à partir d'une épreuve opératoire piagétienne. L'échantillon total se composait de 90

sujets, des deux sexes, fréquentant les écoles secondaires des quatre régions administratives de la Commission. Cet échantillon se subdivisait en trois groupes de trente sujets appartenant au premier cycle secondaire et choisis au hasard parmi les classes régulières, d'appoint et de transition". Les propositions contenues dans la conclusion à l'étude et qui statuent l'importance d'une transformation de l'approche pédagogique viennent solidement appuyer les principes retenus par le COMSAT dans l'élaboration de ses modèles de service particulièrement pour le service d'enseignement personnalisé et pour le modèle "insertion" en ce qui a trait aux changements d'organisation proposés.

Nous devons dégager certaines idées et formuler certains commentaires sur le sens à donner aux résultats.

Si la recherche sur le niveau et fonctionnement cognitif s'attache à une analyse globale des résultats des groupes et reconnaît une différence significative entre le groupe régulier et ceux d'appoint-transition, il reste qu' une analyse par sous-groupes ou individuelle nous prouve qu'un bon nombre d'individus d'appoint et de transition ont atteint un niveau et un fonctionnement cognitif égal ou supérieur à un bon nombre d'élèves du régulier. En termes de niveau opératoire (Cf. annexe tableau 21 p. 90), 70% des élèves d'appoint se situent dans le même niveau ou dans un niveau supérieur à 46% des élèves du régulier; 36% des élèves de transition

. . .

se situent dans le même niveau ou dans un niveau supérieur à 46% des élèves du régulier. A l'item 3 de la recherche (item le plus complexe parmi ceux où la manipulation était permise -

16% des élèves d'appoint obtiennent un score supérieur à 50% des élèves du régulier; 84% des élèves d'appoint obtiennent un score égal ou supérieur à 20% d'élèves du régulier; 23% des élèves de transition obtiennent un score supérieur à 20% des élèves du régulier; 53% des élèves de transition obtiennent un score égal où supérieur à 20% des élèves du régulier.

97% des sujets de transition, 83% d'appoint et 47% du régulier n'ont pas atteint le stade pré-formel ou formel ce qui nous laisse croire que dès le début du secondaire, il y a ±50% des élèves qui fonctionnent peu ou pas dans l'abstrait et que par conséquent les objectifs d'apprentissage sont abordés avec une mauvaise didactique ou méthodologie. Ceci oblige l'éducateur à s'interroger sur le style d'enseignement pertinent et exige du milieu des transformations de l'approche pédagogique uniforme et traditionnelle.

Si on admet que le niveau et le fonctionnement cognitifs traduisent l'habileté d'un individu à utiliser son intelligence, on doit se questionner sérieusement sur ce qui empêche les élèves d'appoint et de transition de l'utiliser, de mieux réussir à l'école, et sur ce qui peut motiver leur catégorisation? Il est banal de parler de l'effet pygmalion mais il serait aussi

. . .

inacceptable de sous-estimer ses effets par crainte de ne pas faire original; selon nous, l'écart existant entre le niveau cognitif vérifié pour certains élèves et l'accomplissement scolaire que traduit leur marginalisation en fournit à nouveau une magistrale et une excellente preuve.

En sept ans, le milieu a su se doter de bons mécanismes pour dépister et classer les élèves. Il a amélioré ces outils pour mieux reconnaître les troubles d'apprentissage et d'adaptation. Il a su décrire les capacités d'apprentissage et modifier des modes d'organisation. Le parti pris méthodologique et quantitatif, nous le reconnaissons est important pour tout système scolaire. Cependant, le milieu l'a trop souvent utilisé pour se sécuriser et conserver ses méthodes d'enseignement. Si un élève subit des échecs scolaires, c'est parce qu'il a un indice global bas ou des problèmes d'adaptation. Les éducateurs gagneraient à choisir une approche qualitative du développement des adolescents pour connaître, percevoir et décrire par exemple ces changements au plan physique, cognitif ou social au lieu de compartimenter des groupes d'élèves, de leur trouver un nom, de leur fournir un programme, de leur inculquer le sentiment d'infériorité et de leur tracer un cheminement scolaire unique pour constater que 20% de la population totale a une possibilité d'obtenir un certificat d'études secondaire sur le territoire de la C.E.C.M.

A 13 ans, l'élève étiqueté "appoint-transition" fréquente une école secondaire ou une polyvalente qui lui ouvre ses portes vers huit heures pour lui en fermer souvent l'accès à seize heures.

Comme c'est le "pas bon" de l'apprentissage formel, il commence son secondaire dans une classe de récupération qui lui accorde une chance sur cinq de passer en secondaire I. Il est déjà orienté à 80% vers la voie pratique qui lui facilite l'accès à une semi-spécialisation du professionnel court. Plusieurs doivent utiliser l'autobus parce que ce genre de classes n'existe que dans une quinzaine d'écoles de la CECM.

Il subit l'horaire de cinquante minutes et la grille de trente périodes par semaine. Il passe dix-sept périodes avec un titulaire qui lui enseigne la formation de la personne, le français, les mathématiques et une science de l'homme dans un local fixe avec un groupe fixe d'une vingtaine d'élèves. Il rencontre pour les autres matières comme l'éducation physique, l'anglais, les arts plastiques et les sciences générales plusieurs professeurs. Il est appelé à changer de salle et de groupe d'élèves.

Il doit passer beaucoup de temps à écouter ou lire les notes du professeur au tableau vert. Il a rarement l'occasion de connaître la transmission de contenus de connaissances à l'aide

. . .

. . .

de l'audiovisuel. Il n'a pas un manuel de base à sa disposition. Il utilise souvent papier et crayon pour prendre des notes ou subir un examen. Il est assis la majorité de la journée sur une chaise droite. Il dispose de cinq minutes entre les périodes de cours et de dix minutes pour la récréation du matin et de l'après-midi.

Il dîne vers midi. La polyvalente lui offre les services d'une cafétéria et l'école secondaire lui libère un local où il peut manger son lunch. A l'occasion, il dîne au restaurant du coin. Souvent il achète un chip, une tablette de chocolat et une liqueur douce. Il joue une ou deux parties de "machine à boule" et il retourne à l'école pour s'asseoir par terre et jaser avec des chums avant d'entrer de nouveau dans une classe au son de la cloche.

A l'occasion, il apprend à travailler en petits groupes sur un sujet spécifique. Cependant, il a rarement la chance d'explorer le quartier dans lequel il vit, les professions exercées par les adultes du milieu ou les talents manuels et artistiques qu'il devrait développer.

Il est rare avant et après un cours d'éducation physique qu'il prenne une douche ....

Nous pourrions poursuivre ce texte en décrivant l'attitude corporelle générale (les postures, l'habillement, l'attitude générale), en pensant à la question de mixité ou en tenant compte de notions sur la taxonomie de Bloom (domaine cognitif, affectif, psychomoteur). Nous constatons que l'élève d'appoint est identique à tout élève qui entreprend un cours secondaire. Cependant il est déjà "pointé du doigt" par les agents du système.

Le système scolaire a inculqué une excellente approche méthodique et quantitative. Par exemple, combien de directeurs font entrer les filles par une porte et les garçons par une autre pour accélérer la circulation du matin et du soir? L'exemple est peut-être banal; toutefois il nous est facile de recueillir les éléments pour dresser le tableau de la page suivante tandis qu'il nous est impossible de vous fournir à partir de composantes (affective, biologique, socio-culturelle ou morale) les besoins des élèves et les objectifs pédagogiques identifiés à chaque année où le service appoint-transition a été offert.

Nous espérons que nous vous avons motivés à vous intéresser aux besoins et aux caractéristiques des élèves qui fréquentent une école secondaire ou une polyvalente. Sachant aujourd'hui que nous disposons d'une centaine d'ouvrages, de milliers d'articles de magazines et de revues scientifiques sur le sujet, nous avons pensé vous synthétiser des informations que nous jugeons utiles et pertinents et qui vous sont présentés dans la deuxième partie de cette section de notre document.

TABLEAU DES ECOLES
AYANT OFFERT LE SERVICE
APPOINT-TRANSITION.
EVOLUTION DEPUIS 1974-1975.

REGION	ECOLE	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79	79-80
OUEST	CHARLES LEMOYNE	S-O-78	S -90	S -37	3 - S -35	5 - S-45	S -36
OUEST	ST-HENRI			S-O-35	6 - S -65	9 - S-65	S -69
OUEST	JN-BAPTISTE-MEILLEUR	S-O-86	S -79	S -70	5 - S -69	7 - S -80	S - 56
OUEST	EMILE-NELLIGAN	S-O- ?	S-F-?				S-0-73
OUEST	LIONEL-GROULX			S-O ?	2 - S -30	2-S-F-31	
OUEST	N.-D. DU BON CONSEIL			S-O ?	2 - S -40	4- S -47	S -51
OUEST	ST-LUC			S-0-16	1 - S -12	2- S -28	S -18
OUEST	GABRIEL-SOUART			S-0-19	2 - S-20	3- S-20	S-26
EST	ST-NOM-DE-JESUS	S-O-82	S-98	S-F-97			
EST	ST-DONAT	S-O-36	S-F ?				
EST	CHOMEDEY-DE-MAISONNEUVE				5-S-O-96	2-S-78	S-67
EST	EDOUARD-MONTPETIT			S--O-84	4-S-80	11-S-81	S-67
CENTRE	PERE MARQUETTE	S-O-F?					
CENTRE	GEORGES-VANIER	S-O ?	S -?	S-?	7-S-75	13-S-150	S-140
CENTRE	ST-PIERRE CLAVER				1-S-O-15	1-S-15	S-29
CENTRE	ST-EUGENE		S-O-38	S-58	7-S-F-80		
NORD	BENJAMIN-DE-MONTIGNY	S-O-84	S-95	S-82	6-S-60	7-S-80	S-71
NORD	RIVIERE DES PRAIRIES						S-053
NORD	LOUIS-JOSEPH-PAPINEAU		S-O-38	S-38	6-S-81	6-S-80	S-47

Légende: S: Service donné. le chiffre à droite signifie le nombre d'élèves

O: Ouverture du service. le chiffre à gaucha signifie le nombre d'enseignants qui travaillent en appoint-transition seulement.

F: Fermeture du service.

DEUXIEME PARTIE

Le texte des quatre premiers aspects est tiré en totalité du livre Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âgés de 12 à 16 ans) publié par le Ministère de l'éducation de l'Ontario.

1. ASPECT PHYSIQUE

La physiologie de l'adolescence

En tant que telle, la physiologie étudie la mécanique physique du fonctionnement de l'organisme: ceci comprend le fonctionnement des parties de l'organisme ainsi que celui de l'organisme pris dans sa totalité.

Il existe une difficulté inhérente à l'étude de la physiologie de l'adolescence qu'on ne retrouve ni dans l'étude de la physiologie de l'enfance (ou de la pré-adolescence), ni dans l'étude de la physiologie adulte. Dans l'histoire d'une vie humaine, il n'y a pas d'autre période que l'adolescence (sauf la période de vie intra-utérine) où les paramètres physiologiques se modifient aussi rapidement. La pré-adolescence est marquée par un ralentissement du rythme de croissance de plusieurs paramètres physiologiques par rapport à celui de la vie foetale ou de la première enfance. Au moment de l'adolescence, ces rythmes (ceux de la croissance de la taille ou

du poids, par exemple) augmentent rapidement pour ensuite diminuer tout aussi rapidement. Le fait que les augmentations et les diminutions des rythmes de croissance des différentes parties de l'organisme humain ne surviennent pas nécessairement en même temps et ne se font pas à la même vitesse vient confondre davantage les recherches en ce domaine. Il est possible que le rythme d'une fonction augmente pendant que le rythme d'une autre diminue. Les changements du temps ou du rythme des fonctions peuvent s'expliquer par le sexe, l'âge réel, l'âge physiologique, les antécédents de nutrition, les paramètres sociologiques, les antécédents génétiques généraux et ainsi de suite. De plus, le rythme de changement peut également varier avec le temps, ce qui nécessite un recoupement d'études longitudinales d'adolescents, lesquelles commençeraient préférablement avant le début de l'adolescence pour se terminer quelque temps après la fin de l'adolescence. En raison de ces fluctuations constantes, de ces changements et des changements à l'intérieur des changements et en raison aussi de la facilité relative avec laquelle certains paramètres physiologiques peuvent être étudiés et de la difficulté relative à investiguer d'autres phénomènes, le domaine d'études connu sous le nom de physiologie de l'adolescence présente actuellement de sérieuses lacunes. Parmi celles-ci, le manque de données fondamentales avec lesquelles comparer les nouvelles données afin de déterminer leur degré de normalité est sans doute le plus inquiétant. En plus des changements énumérés

plus haut, il faut mentionner la variabilité inhérente à tout groupe d'individus qui composent une population biologique.

la croissance physique

L'élan de croissance renvoie à l'accélération de l'augmentation de la taille et du poids. Cet élan varie énormément quant à son intensité, aux variations qu'il démontre et à l'âge auquel il débute. Au tout début de l'adolescence, on peut déjà observer des différences entre les sexes quant au développement physique. Cependant, bien qu'il existe des différences entre les garçons et les filles quant au moment où débute la croissance et à la configuration morphologique, la séquence est à peu près la même pour chacun. Les filles en feront l'expérience environ deux ans avant les garçons et pourront, pendant un certain temps, être plus grandes et plus lourdes que les garçons du même âge. Cette maturation hâtive de la jeune fille est illustrée également par une éruption dentaire plus rapide et par une manifestation plus hâtive de la myopie et de la maturation du squelette.

L'âge de la maturation sexuelle varie tellement qu'il est difficile de savoir quand débute au juste l'adolescence. Il est plus réaliste d'employer des indices physiologiques que de se fier à l'âge réel en tentant de fixer les événements qui marquent l'adolescence. L'âge de la puberté qui annonce le début du processus de maturation sexuelle, varie énormément selon le sexe et selon chaque individu. Selon Hurlock, l'adolescence

va de 13 à 18 ans chez les filles et de 14 à 18 ans chez les garçons.

Durant la jeune adolescence, l'individu se préoccupe des profonds changements que subit son corps; il affirme aussi son indépendance face à la situation de dépendance sociale qu'il a vécue durant son enfance.

Selon Hurlock, la puberté est une période qui recouvre à peu près également la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. Ainsi, pendant deux ans, le corps se prépare à la reproduction et, pendant deux autres années, le processus se complète. Les termes préadolescence ou pubescence désignent les deux premières années tandis que la puberté signale le début de la maturation sexuelle.

Hurlock a observé que l'une des tâches de développement les plus difficiles à accomplir durant l'adolescence, est l'acceptation des changements qui surviennent dans le corps, au plan physique. Habituellement, c'est tout de suite après avoir atteint la maturité sexuelle que l'on est le plus insatisfait de son corps. Les préoccupations que l'on vit à ce moment proviennent du changement physique; toutefois, d'autres facteurs exercent leur influence. Les attitudes de la famille et des camarades peuvent modifier profondément l'image que l'adolescent se fait de lui-même.

Si nous considérons le cas d'un garçon moyen, nous voyons apparaître le premier changement à l'âge de 12 ans, soit l'accroissement de la taille du scrotum et des testicules. Le garçon franchit le sommet de l'élan de croissance vers 14 ans et le processus se termine vers 16 ou 17 ans.

Quant à la jeune fille moyenne, le bourgeonnement des seins constitue le premier changement; il est aussitôt suivi de l'élargissement du bassin et de l'apparition des poils pubiens. Le sommet de l'élan de croissance est atteint vers 12 ans et est suivi du ménarche. D'après une étude qui date de 1950, l'âge du ménarche était de 13.3 ans (Tanner, 1962).

Les filles complètent le processus de puberté après trois ans, soit en un an de moins que les garçons. Elles ne sont habituellement pas fertiles avant un an ou un an et demi après le ménarche.

En général, des changements dans les systèmes cardiovasculaires et respiratoires, ainsi que dans le métabolisme, se produisent parallèlement à la croissance physique de l'individu. De tels changements et d'autres encore qui se produisent dans les systèmes neural et digestif, jouent un rôle vital dans le conditionnement du comportement de l'individu. Les changements du système circulatoire sont aussi d'une profonde importance. Durant l'adolescence, le poids du coeur atteint presque le double

de ce qu'il était; cette croissance est plus rapide chez les garçons. La tension et la grosseur des artères se modifient également. Jusque vers l'âge de dix-sept ans, la tension artérielle augmente continuellement (Cole et Hall, 1970). Entre environ 10 et 13 ans, les filles ont une tension artérielle moyenne légèrement plus élevée que celle des garçons; après l'âge de 13 ans, celle des garçons a tendance à être supérieure à celle des filles. Inversement cependant, le pouls diminue avec l'âge tant chez les garçons que chez les filles; le pouls moyen des filles est toutefois légèrement supérieur à celui des garçons, quel que soit l'âge.

Durant l'adolescence, les organes de digestion croissent considérablement. L'estomac s'allonge et sa capacité augmente. Les poumons aussi s'agrandissent de façon considérable; ceci vaut surtout pour les garçons, les filles ayant de plus petits poumons.

âge physiologique, âge réel et la maturation sexuelle

L'âge réel ou chronologique est un mauvais indicateur de l'adolescence. On peut démontrer ce fait à partir d'un examen des données sur l'âge réel moyen où surviennent les divers phénomènes de l'adolescence, surtout si ces données comprennent les écarts-types ou l'intervalle de variation des âges durant lequel un certain phénomène se produit. Tanner (1970,1972) a observé, au cours d'études sur des milliers

d'enfants, que l'âge réel du ménarche peut aller de dix ans à seize ans et demi. L'élan de croissance de la taille peut commencer dès neuf ans et demi ou aussi tard que quatorze ans et demi; le stade de bourgeonnement des seins peut survenir entre huit et treize ans; les poils pubiens peuvent atteindre le stade 2 entre huit et quatorze ans.

Afin de réduire la dépendance sur l'âge réel, on a employé différentes normes physiologiques pour déterminer les âges de développement. Ces normes s'avèrent particulièrement précieuses lorsqu'il s'agit d'étudier la croissance des adolescents, ainsi que d'autres phénomènes de maturation qui y sont reliés, puisqu'elles ont été établies à partir de phénomènes physiologiques que vivent tous les adolescents, tôt ou tard. Bien qu'on ait utilisé des critères tels que le nombre de dents percées et le pourcentage d'eau dans les cellules musculaires, le critère le plus utile à date est la maturité squelettique (ou l'âge des os), c'est-à-dire la mesure du progrès d'un certain os vers sa maturité ou sa forme finale et sa position relative par rapport aux autres éléments du squelette.

l'acquisition de la faculté de procréation

Le grand nombre d'études sur l'acquisition de la faculté de reproduction tient probablement à la fascination qu'exerce sur l'esprit humain la fonction de reproduction sexuelle et aussi au caractère de jalon que représente dans l'existence

humaine l'acquisition de ce stade, un jalon n'étant surpassé en importance que par la conception, la naissance et la mort. De toute manière, l'acquisition de la faculté de procréation est l'événement critique de l'adolescence et, conséquemment, il importe à tous ceux qui ont affaire aux adolescents de reconnaître cette vérité. Quelques-uns vont même jusqu'a préconiser que l'éducation des adolescents soit fondée sur un "rite de transition", puisque l'adolescence est en effet un stade de transition d'un état d'absence de la faculté de reproduction et à la pleine maturation de cette faculté.

effet psychologique des changements physiologiques

Les changements radicaux que subit le corps durant l'adolescence, ont des effets aussi bien psychologiques que physiques sur l'individu. Parlant des conséquences psychologiques des changements biologiques, Ausubel employa le terme psychobiologique. Lorsque l'on étudie cet aspect précis du développement des adolescents, il convient d'insister surtout sur les effets de la croissance physique sur l'image de soi, sur l'identité et le comportement sexuels de l'individu et sur les conséquences d'une maturation hâtive ou tardive.

conceptions erronés de la croissance des adolescents

Blair et Jones (Purnell, 1970) identifient plusieurs conceptions erronées qui existent relatives au développement

physique des adolescents.

Ce sont:

1. l'universalité de la gaucherie des adolescents. Selon Blair et Jones, il s'agit là d'un état anticipé d'adulte plutôt que d' une réalité. En fait, les adolescents ont beaucoup de facilité à contrôler leur corps et à acquérir des compétences physiques.

2. l'idée que les climats chauds hâtent la maturité. Il est permis de croire que la diète et la santé ont plus d'influence que le climat.

3. la peur d'endommager le coeur en faisant de vigoureux exercises. Selon Blair et Jones, aucune recherche ne vient confirmer cette hypothèse tirée de l'augmentation de la grosseur du coeur et de l'intensité de l'augmentation de la tension artérielle.

4. les jeunes qui ont du succès du point de vue scolaire sont des "débiles" du point de vue moteur. Blair et Jones affirment que les données révèlent plutôt une corrélation positive entre le développement physique et le développement mental.

Les effets de changements corporels

La plupart des adolescents semblent détenir des normes idéales de l'apparence et des capacités physiques.

Hurlock a tres bien résumé les effets des changements corporels et les facteurs qui les influencent (Hurlock, 1973).

1. Rapidité du changement--La croissance rapide et le changement physique modifient le corps à un point tel que l'adolescent qui ne peutaccepter volontiers son corps et se refaire une nouvelle image de lui-même, peut en devenir gêné à outrance.

2. Manque de préparation--La quantité de renseignements et d'avertissements que l'adolescent possède au sujet des changements physiques influenceront grandement son attitude envers ces changements.

3. Idéal d'enfance--Tout trait qui présente une différence marquée avec l'idéal que l'adolescent se faisait de lui-même au cours de son enfance sera pour lui un sujet d'inquiétude.

4. Attentes sociales--L'attitude de l'adolescent face à son corps et aux traits de son visage est influencée par ce qu'il croît être l'opinion des gens qui lui importent, en particulier ses parents et ses camarades.

5. Stéréotypes--Un physique ou des traits de visage qui rappellent des stéréotypes défavorables conduisent à des images de soi défavorables et à un comportement asocial.

6. Insécurité sociale--L'adolescent sait que l'apparence physique influe sur l'acceptation sociale. Un trait physique qui n'est pas jugé favorable sera donc susceptible de le priver d'une certaine sécurité sociale.

2. ASPECT COGNITIF

La jeune adolescence et, en particulier, la période allant de 12 à 16 ans, est le théâtre d'importants changements cognitifs; c'est à ce moment que le processus cognitif et la capacité intellectuelle s'élaborent et se consolident.

une définition des "processus cognitifs"

Les termes cognition, fonctionnement cognitif et processus cognitif ont une certaine synonymie, mais demeurent des termes vagues. Leur définition varie selon celui qui les utilise et le but qu'il poursuit. Afin de nous permettre de nous y retrouver un peu, nous adopterons la définition que donne Berlyne (1966) des processus cognitifs. Selon lui, les "processus cognitifs" comprennent tous les processus élémentaires

et les processus d'intéraction par lesquels la connaissance humaine est acquise et préservée: il s'agit surtout des processus d'attention et perception, mémoire, de solution de problèmes et de pensée. Notre compte rendu décrira, de façon limitée, la nature et le rôle du développement de ces processus durant l'adolescence.

une définition du fonctionnement intellectuel

Une définition, apte à faciliter la discussion du fonctionnement intellectuel des adolescents, identifierait l'intelligence comme une aptitude d'apprentissage liée intimement aux aptitudes à exprimer des notions abstraites d'ordre supérieur et à résoudre des problèmes.

quatre orientations

Quatre orientations de la recherche nous donneront un aperçu assez complet de la capacité et du développement cognitifs des jeunes adolescents. Une première approche remonte au mouvement des tests mentaux et au désir de tracer le graphique de la croissance mentale durant la vie. Une seconde approche part de la théorie et de la recherche piagetiennes qui décrivent et tentent d'expliquer les régularités et les discontinuités qualitatives dans les transformations cognitives de la jeune adolescence. Une troisième orientation relève des travaux de Vygotsky, lesquels s'avèrent particulièrement utiles pour la compréhension du fonctionnement cognitif de l'adolescent. Enfin, une quatrième orientation de la recherche prend sa source

dans les recherches énergétiques actuelles dans le domaine des styles cognitifs

L'approche des psychométriciens

Ce sont surtout les psychométriciens intéressés à la création et au développement de tests d'habileté mentale, qui ont formulés, depuis un demi-siècle, des points de vue fondamentalement structuraux de l'intelligence. Certains, comme Spearmen (1923), considèrent l'intelligence comme une capacité générale et unitaire. Selon ses observations, on peut rendre compte des relations entre les différentes mesures de l'habileté mentale au moyen d'un facteur d'intelligence globale, qu'il a nommé facteur G. D'autres décrivent la structure de l'intelligence comme un composé de plusieurs aptitudes différentes (Thurstone, 1938). Il formule une description à facteurs multiples de la structure de l'intelligence à partir de sa méthode d'analyse factorielle, qui permet d'identifier sept aptitudes mentales primaires: le nombre, la fluidité verbale, le raisonnement verbal, la mémoire, le raisonnement, le raisonnement spatial et la vitesse de perception. D'autres encore perçoivent l'intelligence comme délimitée par les nombreux tests construits en vue de la mesure des aptitudes mentales discontinues tirées du vaste réservoir des aptitudes humaines particulières (Guilford, 1966; Thomson, 1952)

L'étude des tendances de la croissance intellectuelle selon l'âge a caractérisé une bonne part des recherches effectuées par le mouvement des tests mentaux. Bien que le psychométricien s'intéressait surtout aux taux de croissance durant toute la période de développement, il observa nécessairement le développement de la préadolescence et de la jeune adolescence. Règle générale, les preuves viennent confirmer les attentes selon lesquelles l'intelligence augmente au cours de la préadolescence et de la jeune adolescence; en moyenne, les enfants plus âgés ont des capacités intellectuelles supérieures à celles des plus jeunes enfants.

Lorsque l'on adopte un modèle de la structure de l'intelligence du type de celui de Thurstone, on observe des différences entre la capacité cognitive des deux sexes. Les garçons réussissent mieux que les filles sur des tests qui exigent l'emploi de notions quantitatives et scientifiques, tandis que les filles ont plus de succès dans les tâches où l'accent est mis sur le rendement verbal.

Depuis le début du siècle, la recherche sur le fonctionnement cognitif des adolescents a été marquée par deux tendances historiquement et méthodologiquement distinctes. Bien que ces deux tendances soient différentes, plusieurs des observations se recoupent. L'une de ces approches historiques se caractérise

par l'attachement qu'a manifesté le mouvement des tests mentaux à la rigueur méthodologique dans la construction et la validation des éléments de mesure de l'habileté intellectuelle. L'autre approche, celle du développement qualitatif, parce que moins liée à des considérations de méthodologie et de mesure, engendra une description complète des changements qualitatifs profonds que subit le développement cognitif de l'adolescent.

Durant les années cinquante, le maître incontesté de l'intelligence et des capacités intellectuelles des enfants et des adultes fut le psychométricien avec ses mesures. De l'époque de Binet jusqu'à la fin des années cinquante, il adopta et promulgua le test d'intelligence comme le seul outil permettant de décrire et d'expliquer le fonctionnement intellectuel.

La connaissance des résultats d'un test d'intelligence peut limiter sérieusement et souvent camoufler les énormes progrès cognitifs réalisés durant les différentes périodes de développement.

Jean Piaget et l'école de Genève

C'est en grande partie grâce à Jean Piaget et à l'école de Genève (Elkind, 1968) que l'on voit renaître aujourd'hui l'intérêt porté à la recherche et à la formulation de théories visant à décrire et à expliquer les changements qualitatifs, qui surviennent dans le fonctionnement et le développement cognitifs des adolescents. Piaget (1950) a mis de l'avant une théorie des

stades de développement cognitif, qui a engendré une foule d'intuitions précieuses et originales portant sur la dynamique de la pensée, sur ses nuances et ses subtilités ainsi que sur ses transformations progressives avec l'âge. L'école de Genève a présenté et a suscité plusieurs recherches qui ont démontré la validité de la notion de stades de Piaget et qui ont entraîné la réévaluation et la modification des anciennes théories de développement. On ne peut que très rarement se permettre de discuter du développement cognitif sans tenir compte des études de Piaget et de ses étudiants.

Selon Piaget le développement intellectuel suit inévitablement quatre périodes distinctes: la période sensori-motrice, la période pré-opératoire, la période des opérations concrètes et la période des opérations formelles de la pensée. Les intervalles d'âge approximatifs et respectifs de ces formes de pensée, selon les recherches de Piaget, sont les suivants: de la naissance à deux ans, de deux à six ans, de sept à onze ans et de douze ans à la maturité.

Bien que notre intérêt principal porte sur les caractéristiques de la période des opérations formelles de la pensée, nous donnerons une brève description des opérations concrètes.

La troisième période représente la maîtrise des classes, des relations et des quantités. Cependant, cette maîtrise est trompeuse. Il est vrai, que l'enfant ayant atteint ce stade, maîtrise ces éléments de la logique, mais il les considère comme irréfutables. Ce n'est pas rare de le voir faire preuve d'une pensée dogmatique et rigide ou encore de le voir tenter de forcer certains éléments contraires dans une structure logique déjà existante plutôt que de les réévaluer et de les réorganiser en fonction des faits réels. De plus, au moyen de formations concrètes, l'enfant devient apte à conserver les nombres, le volume, le déplacement et le poids. Ces accomplissements sont le signe d'une compétence croissante à manipuler les covariations conceptuelles des dimensions qui font partie de la définition de ces concepts. Toutefois, cette facilité singulière est limitée par le besoin de disposer d'objets concrets pour résoudre le problème de conservation. L'absence d'objets diminue nettement cette aptitude (Inhelder et Piaget, 1958; Roberge et Paulus, 1971).

L'enfant qui maîtrise les opérations formelles possède les outils intellectuels qui lui permettent de faire de la science (Brown, 1965). L'apparition de ces nouvelles aptitudes cognitives coïncide à peu près avec le début de la puberté, quoique la croissance cognitive soit plus continue et moins abrupte. La caractéristique le plus originale de ces aptitudes est le passage d'un monde limité par les objects et les évènements concrets à un monde d'abs-

tractions et de constructions hypothétiques. La pensée systématique et déductive se développe et l'enfant peut épuiser toutes les combinaisons possibles des éléments. Lorsque l'enfant qui a atteint cette période fait face à un problème dont la solution nécessite la combinaison de plusieurs variables, il n'en fait varier qu'une à la fois. Il manipulera les constantes et les variables jusqu'à ce qu'il parvienne à une solution (Inhelder et Piaget, 1958).

En plus de pouvoir évaluer les possiblilités logiques, l'enfant qui a atteint la période des opérations formelles peut créer des modèles de la réalité, des utopies, des idéologies et des hypothèses différentes de celles que lui offre son milieu. En fait, tout ce qui peut être imaginé est jugé possible. Il n'a plus besoin d'un contact direct avec les choses, les événements, les situations ou les personnes, afin de pouvoir se les représenter dans son imagination. Cependant, lorsqu'il fait face à des faits que ses hypothèses ne peuvent expliquer, il n'agira pas comme durant la période précédente, mais il formulera plutôt de nouvelles hypothèses. Il peut se mouvoir dans une direction ou dans l'autre afin de vérifier la concordance des hypothèses et des faits, tandis que l'enfant de la période des opérations concrètes garde une attitude rigide et dogmatique et est incapable, face à des données contraires, de réévaluer ses idées. La liberté, le contrôle, l'élaboration et la plénitude propres à la pensée opératoire formelle

ne se retrouvent pas dans les périodes antérieures.

En plus de pouvoir se libérer des références concrètes, l'adolescent arrive à pouvoir concentrer son attention sur les éléments essentiels d'un problème, à ne pas penser à ce qui n'a aucun rapport à sa solution, à ne pas se laisser distraire par des informations extérieures au problème, à organiser sa pensée, à réfléchir et à en venir à une décision. Le traitement logique et systématique de l'information domine, et l'enfant peut résoudre des problèmes de transitivité du type: si X est plus pâle que Y et plus foncé que Z, lequel des trois est le plus foncé?

Bien qu'en général on puisse donner raison à Piaget lorsqu'il affirme l'universalité du raisonnement logique chez les alolescents et les adultes, ce serait une erreur de conclure que les adolescents sont capables de manifester un raisonnement opératoire logique dans tous les cas et dans toutes les situations. Bien que, dans ce domaine, les adolescents soient manifestement supérieurs aux plus jeunes enfants, leur pensée, ainsi que celles des adultes, ne fonctionne pas toujours selon les règles de la logique (Wedford, 1958).

On a remarqué assez de variation dans le raisonnement abstrait des adolescents selon les contenus et les situations pour modifier le principe général émis par Piaget (1950), selon lequel le raisonnement abstrait dans un domaine est un indicateur de la pensée opératoire logique dans tous les autres. Par exemple, Stone et Ausubel (1969) ont comparé des élèves de septième et de dixième année quant à leur habileté à acquérir et à utiliser des notions tirées des sciences, des sciences sociales et de la littérature. Ils découvrirent des ressemblances entre les deux groupes quant à leur aptitude à acquérir des notions, ce qui signifie peut-être que l'acquisition est une forme inférieure de raisonnement, qui est probablement un indice de la mémoire brute. Cependant, lorsqu'il s'agissait d'utiliser les notions, les enfants de dixième année étaient les meilleurs. On s'attendait à de tels résultats puisque l'utilisation de notions exige une plus grande compréhension. Contrairement aux prédictions de Piaget, on trouva des corrélations plus élevées chez les élèves de dixième année que chez ceux de septième année dans le domaine des applications. L'aptitude à utiliser la pensée logique dans les trois domaines était distribuée inégalement chez les élèves de septième année. Les élèves de dixième année, par contre, employaient des formulations abstraites de façon plus régulière dans l'application des notions apprises dans ces trois domaines.

Adelson et al.,(1969) ont observé la maturité relativement tardive du raisonnement opératoire formel dans les domaines connexes des notions d'ordre légal et gouvernemental. Lors d'une étude de quatre groupes d'individus âgés d'environ onze à dix-huit ans et divisés en deux groupes selon le quotient intellectuel (élevé: 125 ou plus, moyen: 95-110), ils remarquèrent des changements dramatiques dans les notions d'ordre légal selon l'âge des sujets. Avant l'âge de quinze ans, les adolescents ne possèdent qu'un vague sens du droit: ils sont insensibles aux questions de libertés civiles et ils prônent des solutions expéditives et autoritaires aux problèmes sociaux et communautaires. Après quinze ans, de nouvelles tendances dans leurs points de vue sur le droit apparaissent; ils sont conscients des droits individuels et ils s'y intéressent; ils reconnaissent le besoin de restreindre le contrôle du gouvernement et ils prennent conscience de la nature du contrat social qui règle la conduite de toute démocratie.

Yudin (1966) apporta d'autres preuves indiquant l'effet modérateur du quotient intellectuel sur le raisonnement logique, lorsqu'il évalua la maîtrise des notions abstraites chez son échantillon d'enfants d'âge scolaire et d'adolescents. En examinant les tâches d'exécution exigeant un raisonnement abstrait, selon l'âge et le quotient intellectuel, il découvrit que les enfants qui avaient un quotient intellectuel élevé étaient plus

susceptibles de faire des gains avant l'âge de douze ans, ceux qui avaient un quotient intellectuel moyen faisaient la majorité de leurs gains entre douze et quatorze ans, tandis que ceux qui avaient un quotient intellectuel faible faisaient leurs plus gros gains entre quatorze et seize ans.

Outre la pensée déductive et systématique, la recherche d'explications et l'aptitude à séparer les idées subjectives des références concrètes et du monde extérieur, le besoin connexe d'imposer une structure signifiante au milieu caractérise l'adolescence.

L'habileté à saisir le contenu métaphorique, par opposition au contenu littéral des oeuvres artistiques et littéraires, accompagne la pensée opératoire formelle.

Le changement dans la perception et la conscience du temps est un autre trait distinctif de la pensée opératoire formelle.

La théorie de Vygotsky insiste sur les relations entre la pensée et le langage

Il existe une autre théorie du développement de l'éducation, dont l'orientation est semblable à celle de Piaget, mais plus orientée vers les besoins éducatifs de l'enfant. Pour Lev Semenovich Vygotsky, théoricien russe qui mourut au début des années trente, le but premier de l'éducation est la connaissance, à laquelle vient s'intégrer de façon secondaire

l'émotion. Sa théorie a trait à l'utilisation du langage comme un instrument dans le développement de l'intellect, jusqu'au plus haut sommet de celui-ci, soit la conscience.

En conséquence, ses méthodes sont fondamentalement différentes. Vygotsky croyait que l'homme se maîtrise lui-même en maîtrisant la nature, et qu'il est formé par les instruments qu'il emploie pour arriver à cette maîtrise. C'est donc une théorie de la médiation, puisque c'est au moyen des instruments que sont le langage et la pensée, que l'homme intériorise la réalité.

La théorie de Vygotsky est plus explicite en ce qui a trait aux premiers stades de la vie. Néanmoins, il considère que les années de l'adolescence sont de première importance.

Vygotsky, à partir de ses recherches expérimentales, distingue trois phases dans la formulation des concepts, dont chacune comporte plusieurs subdivisions ou stades. Les divisions chronologiques se chevauchent beaucoup, de sorte que des concepts authentiquement adultes peuvent apparaître tôt dans la vie sous leur forme élémentaire.

La première phase consiste en des images syncrétiques ou des "amas" désorganisés, dans lesquels des objets sont groupés sans tenir compte de leurs relations ou liens réels. Les connexions sont au contraire instables et subjectives. On peut mentionner par exemples des groupements fortuits, une organisation en fonction du champ visuel spatial de l'enfant, ou une combinaison des deux.

La deuxième phase, appelée la "pensée par complexes" est fondamentalement un groupement synthétique, où les groupements se font à l'aide de liens réels et d'impressions subjectives. Les liens sont toutefois concrets, factuels et expérientiels plutôt qu'abstraits ou logiques. Il y a moins d'égocentrisme que durant la première phase, mais l'enfant est encore incapable de s'élever au-dessus des éléments.

Il existe cinq types de complexes: 1) l'association simple, - le lien n'est pas nécessairement un trait commun; 2) l'association par contrastes; 3) le complexe en chaîne, - ce complexe le plus pur n'a pas de noyau inhérent, de sorte que n'importe quel attribut concret peut expliquer l'addition d'un nouvel objet à la chaîne; 4) le complexe diffus, - fondé sur une connexion vague et illimitée entre les liens internes de l'objet réel; 5) le pseudo-concept, - cette phase transitoire ressemble au concept adulte véritable en ce que le langage y

est le même, mais le processus de groupement est toujours concret et factuel.

Le complexe du pseudo-concept fait le lien avec la vraie pensée conceptuelle. Le concept adulte présente la forme extérieure du concept par l'intermédiaire du langage au sein duquel le pseudo-concept peut se modifier et se développer en un vrai concept. "Les rapports verbaux avec les adultes deviennent donc un facteur puissant du développement des concepts chez l'enfant" (Vygotsky, 1962, p.69).

La troisième et dernière phase, l'abstraction, vient compléter l'autre source de la formation des vrais concepts, la synthèse. Elle provoque la séparation en éléments. La première division de la perception globale survient lorsque des objets extrêmement semblables sont regroupés. Pour y arriver, il faut porter plus d'attention à certains traits qu'à d'autres. L'étape suivante présuppose l'abstraction d'un attribut commun unique comme base de regroupement. Enfin, on définit le vrai concept comme la formulation d'un concept à un niveau abstrait et son application subséquente à de nouvelles situations concrètes.

C'est l'adolescence qui est la période importante car c'est à ce moment que l'on apprend vraiment à penser. C'est un temps de transition et de crises plutôt que d'accomplissement. Un adolescent peut revenir à des formes élémentaires de concepts dans plusieurs domaines de la pensée; il peut éprouver des difficultés à s'exprimer verbalement, même s'il a formé un vrai concept. Luria souligne également l'importance de l'éducation (apprentissage systématique) pour le développement de la pensée.

→ Il est clair que l'adolescence est une période très favorable pour acquérir le savoir et pour apprendre à penser. Il est donc nécessaire d'analyser et d'établir des méthodes qui permettent de profiter au maximum de cette situation. Comme le développement de la pensée est un processus créateur plutôt que mécanique, il importe que le milieu et l'école offrent des situations d'apprentissage qui déclenchent le développement et la formation de nouveaux concepts.

→ L'importance de la théorie de Vygotsky pour l'éducation des adolescents ne peut être sous-estimée. Si on ne peut former de vrais concepts avant l'adolescence, c'est donc que c'est là la période la plus dynamique et la plus propice aux progrès scolaires. C'est donc vers les jeunes de cet âge qu'il faut concentrer la plupart de nos efforts en terme de développement de programmes d'études et en terme de connaissance des individus.

De cette théorie ressortent certaines conséquences pratiques. L'une d'elles a trait au concept de "discipline formelle", que l'on associe habituellment au nom de Herbart et à l'enseignement du grec et du latin.

Si l'on regarde ce concept du même oeil que Vygotsky, on percevra sous un jour nouveau cette proposition que l'on craignait. Vygotsky distingue deux sortes d'instruction. L'une d'elles consiste en l'apprentissage d'une habileté très spécialisée, comme par exemple la dactylographie, un apprentissage qui repose sur la pratique et la formation d'habitudes. L'autre forme d'instruction est celle qui active de vastes régions de la conscience; c'est ici que le concept de discipline formelle peut encore servir.

On le comprendra mieux en parlant du besoin d'apprendre la grammaire et l'écriture. La grammaire est "d'importance primordiale pour le développement mental de l'enfant" (Vygotsky, 1962, p. 100), car elle aide l'élève à accéder à un plus haut niveau de développement du langage. Le langage écrit est une "structuration délibérée du réseau de significations" (Vygotsky, 1962, p. 100), parce que plus complet et à la fois plus abstrait et plus détaché des besoins immédiats que le langage oral, souvent tronqué et condensé.

Le langage écrit "suppose un processus médiateur d'analyse et de synthèse beaucoup plus lent et répétitif, ce qui permet non seulement de développer la pensée requise, mais également de retourner à ses étapes antérieures pour ainsi transformer les chaînes séquentielles des connextions en une structure simultanée et auto-corrective. Le langage écrit représente donc un nouvel instrument puissant de la pensée"(Luria, 1969, p. 142).

On doit donc croire que la discipline formelle aide, en fin de compte, au développement de la pensée comme on l'a longtemps prôné. Le langage interne et replié sur soi peut se développer à partir de différents types de langage externes et ouverts. Les aspects fonctionnels et structuraux des sujets, comme la grammaire ou le langage écrit, se développent plus tard et viennent enrichir le langage interne en retardant et inhibant l'apparition directe des connexions verbales, augmentant ainsi le besoin d'une préparation interne préliminaire au langage externe. Ces matières aident à apprendre à penser. Il ne faut pas nécessairement revenir à l'enseignement du grec et du latin, mais il importe cependant d'utiliser diverses méthodes afin d'aider au plein développement du langage interne. Il s'ensuit qu'il doit y avoir certains cours de base obligatoires.

La théorie de Vygotsky sur le développement de la pensée par le langage nous amène à examiner les perspectives théoriques qui suivent. Le langage, sous toutes ses formes, est important pour le développement de la pensée. Bien que tous deux aient des racines différentes, ils se lient intimement au cours des premiers stades de développement. Tout d'abord, c'est le langage des autres qui oriente le comportement de l'enfant. Plus tard, la relation apparaît dans le dialogue que l'enfant entretient avec lui-même en vue d'orienter son comportement externe. Ce langage privé et auto-dirigé s'intériorise graduellement et devient le langage interne lequel est la clef de la pensée. Le langage, sous la forme du sens verbal intériorisé, devient un directeur interne du comportement de sorte que maintenant l'enfant se dirige lui-même par sa pensée. Bien que la plupart des gens utilisent à la fois le langage interne et le langage externe toute leur vie durant, le processus d'intériorisation est presque achevé vers l'âge de dix ans.

Le développement des concepts, qui se fait à partir du mot, passe par trois phases principales; la dernière et la plus importante, celle de la conceptualisation réelle, est atteinte au moment de l'adolescence. On extrait les concepts de deux façons. On appelle les premiers les concepts spontanés puisqu'on y arrive spontanément et créativement à partir de notre expérience et qu'ils s'enracinent dans les faits concrets. Ils ont cependant

une limite interne et ne peuvent s'élever qu'à un niveau donné. La deuxième façon de tirer des concepts est non spontanée ou scientifique. Leur développement procède du haut vers le bas, par le raffinement des concepts spontanés et leur utilisation en vue de faire écho à la réalité ou d'être applicables dans le concret. Ces concepts scientifiques sont immédiatement généralisables et abstraits puisqu'ils sont formés par l'entremise de l'instruction qui, elle, se fait au moyen du langage.

Les implications éducatives crèvent les yeux. L'adolescence est le moment privilégié de progrès scolaire. Un chercheur du Standord Research Institute, Meredith L. Robinson, a récemment confirmé ce point de vue, affirmant que les adolescents "ne sont pas un paquet de névrotiques boutonneux". Il semblerait plutôt que la jeune adolescence soit une période très propice à l'apprentissage scolaire (compte rendu de Jack Mc Curdy, Times-Post News Service, dans The Ottawa Citizen). Les résultats expérimentaux laissent supposer également que la portée du langage et de l'instruction dépasse largement le simple apprentissage scolaire.

les styles cognitifs

Une autre des principales orientations de la recherche sur le développement cognitif des adolescents, c'est celle des études dynamiques de l'heure actuelle et qui portent sur les styles cognitifs et sur les différentes façons de recevoir, traiter et

utiliser l'information. De nombreux faits semblent indiquer que le style cognitif est indépendant de l'intelligence et pas tellement en rapport avec les transformations qualitatives de la pensée de l'adolescent. Selon ceux qui étudient les styles cognitifs, deux enfants qui ont un quotient intellectuel équivalent et qui ont atteint un stade de développement où l'abstraction de niveau supérieur ne pose aucun problème, présenteraient néanmoins des différences profondes dans leur façon respective d'envisager la solution d'un problème. Alors qu'un adolescent réagira rapidement et impulsivement aux divers éléments d'un problème et prendra une décision en s'appuyant sur l'information superficielle qu'il percevra; un autre évaluera toutes les solutions possibles et leurs résultats probables dans une sérieuse, réflexion et une froide analyse. Dans un autre cas, un adolescent qui semble saisir le contexte général d'un problème et est incapable d'extraire les caractéristiques importantes à sa solution, se laissera dominer par le problème tandis qu'un autre sera capable d'extraire les caractéristiques les plus importantes du rayonnement ambiant de l'arrière-fond complexe. Les dimensions du style cognitif sont nombreuses et variées.

Messick (1970) nous a laissé une taxonomie des styles cognitifs qui reflète la croissance rapide de ce domaine de la recherche. Il a identifié neuf styles cognitifs. Le tableau, qui suit, livre une liste des divers styles cognitifs ainsi qu'une adaptation des descriptions qu'en donne Messick.

Tableau Dimensions du style intellectuel*.

STYLE COGNITIF	DEFINITION
Indépendance du champ et Dépendance du champ	Façon analytique de percevoir; capacité d'extraire les éléments importants d'une situation en surmontant les difficultés du contexte. Façon globale de percevoir; inaptitude à distinguer les éléments importants d'un problème.
Réflexivité et Impulsivité	Réflexion analytique sur des hypothèses choisies; processus lent et délibéré d'évaluation des hypothèses et de traitement de l'information. Réaction rapide face à un problème; en général, expression de la première réponse qui vient à l'esprit de l'individu; souvent incorrecte.
Balayage	Variation dans la portée et l'intensité de l'attention; se rapporte à l'intensité de l'expérience et au champ d'attention.
Ampleur des catégories	Préférence constante pour les catégories, soit globales, soit restreintes.
Styles conceptuels	Variabilité individuelle dans la perception des ressemblances et des différences entre les stimuli en fonction de nombreux concepts différenciés; inclut aussi la préférence pour la catégorisation fonctionnelle ou thématique par opposition à la description ou à la stéréotypie.

(suivante)

Tableau ' (suite)

STYLE COGNITIF	DEFINITION
Complexité cognitive et Simplicité cognitive	Interprétation multidimensionnelle du monde et en particulier du comportement social faite avec beaucoup de discernement. Interprétation simpliste et stéréotypée du milieu.
Nivellement et Acuité	Des objets semblables mais non identiques s'engrènent les uns dans les autres dans la mémoire, ce qui rend l'évocation d'éléments semblables difficile. Mémoire très compartimentée; le caractère distinct des objets semblables est accentué, ce qui réduit la tendance à la confusion dans la mémoire.
Contrôle resserré et Contrôle flexible	Faible susceptibilité à la distraction et à l'interférence intellectuelle. Forte susceptibilité à la distraction et à l'interférence intellectuelle.
Tolérance de l'incongruité	Variabilité individuelle dans la volonté d'accepter des expériences et des perceptions qui manquent de réalisme et qui sont en désaccord avec l'expérience courante.

*Adaptation libre de Messick (1970).

3. ASPECT EMOTIF

Dans cette notion, la documentation porte sur une série de comportements modaux pour chacun des aspects suivants du développement émotif: maturité émotive, fragilité émotive, les trois états émotifs fondamentaux - agressivité, inhibitions (peur, anxiété, soucis), états affectifs joyeux ou heureux et l'image de soi.

la maturité émotive

1. La maturité émotive devrait augmenter avec l'âge, mais un certain nombre de facteurs inhérents à l'individu et à son milieu culturel conditionnent son rythme de croissance.

2. A mesure qu'il vieillit, l'adolescent se rend de plus en plus compte que la maturité émotive est plus que la simple répression des manifestations extérieures de son émotion.

la fragilité émotive

3. Les adolescents, dont le temps et le rythme de maturation sexuelle s'écarte nettement de la norme, seront vraisemblablement plus exposés à la fragilité émotive.

4. Les causes de la fragilité émotive de l'adolescent sont nombreuses: en plus des changements physiques rapides et marqués qui accompagnent la maturation sexuelle, nous pouvons mentionner les changements d'ordre social, la santé physique et l'alimentation.

5. L'adolescent adopte devant les crises une attitude, qui ne diffère pas de celle qu'il adoptera aux autres périodes de sa vie. L'adolescent moyen affrontera généralement les crises de cette période, de façon à en sortir avec une plus grande stabilité émotive. Ces crises servent à stabiliser l'individu, plutôt qu'elles ne menacent le développement de sa personnalité.

les états agressifs

6. Les poussées de colère sont fréquentes pendant la jeune adolescence, mais elles diminuent généralement avec l'âge et sont mieux maîtrisables.

7. La réaction caractéristique du jeune adolescent à la colère est de quitter les lieux.

8. La colère des adolescents trouve le plus souvent sa source dans les relations sociales.

9. Pendant la jeune adolescence, particulièrement à 12 et 13 ans, la réplique verbale l'emporte sur la violence physique, comme expression courante de la colère.

10. Les jeunes adolescents perçoivent et interprètent les actes agressifs et violents différemment, selon leurs modes de vie personnels.

la peur

11. La nature de la peur varie selon l'âge, le sexe et les conditions socio-économiques. A l'intérieur de ces catégories apparaîtront également des différences individuelles, dues aux préoccupations que chacun entretient conformément à son style de vie.

12. Les peurs,qui dominent chez les adolescents, ont trait aux situations sociales et sont très différentes des peurs de l'enfant.

l'anxiété et les soucis

13. L'école est unedes principales sources d'anxiété et de souci pour les adolescents de tous les âges (12 à 16 ans).

14. L'adolescent sera vraisemblablement plus anxieux, s'il se sent incapable de répondre aux attentes de son milieu culturel.

15. Le choc de la puberté est une source de plus grande anxiété au début de l'adolescence. On peut s'attendre à ce que l'adolescent passe beaucoup de temps à réfléchir profondément, et généralement secrètement, aux changements physiques et émotifs qui se produisent à ce moment-là. Normalement, les poussées d'anxiété devraient commencer à disparaître deux ou trois ans plus tard, quand l'adolescent s'habitue aux nouveaux aspects de son moi, de sa personne.

16. Les changements marqués de la faculté cognitive contribuent à accroître le potentiel d'anxiété et d'inquiétude au début de l'adolescence. L'adolescent, maintenant capable d'intégrer dans ses réflexions des opérations formelles, cesse d'être enfermé dans les réalités perçues et commence à formuler des hypothèses, qui pourront stimuler sa vive imagination.

États affectifs, joyeux ou heureux

17. Tout compte fait, la plupart des adolescents de 12 à 16 ans sont heureux et connaissent de nombreuses joies.

18. L'affection pour les autres s'intensifie durant l'adolescence. Habituellement, l'adolescent concentre son affection sur ses camarades, sur certains adultes à l'extérieur du foyer où, à l'occasion, sur un animal familier. Il est tolérant et loyal envers la personne qu'il aime plus qu'envers toute autre. Toutefois, il s'empêche de manifester cette affection (par exemple par des baisers) par peur du ridicule, de la désapprobation sociale ou par crainte du rejet.

l'image de soi

19. Une des principales tâches, que l'adolescent doit entreprendre, est la réévaluation et la redéfinition de son image de soi. Avec l'arrivée de la puberté et le changement d'attitude de la société à son égard, il est forcé d'opérer des changements majeurs dans la perception qu'il a de lui-même. Ainsi, il procède à son auto-évaluation à différents points de vue,

en mettant l'accent en particulier sur son moi réel et son moi idéal.

20. Pendant son adolescence, la jeune personne devient particulièrement préoccupée de sa compétence intellectuelle, de son attrait physique, de ses talents physiques, de son attrait social, de son identification sexuelle, de son pouvoir d'autorité et de ses qualités morales et elle acquiert un sens de l'humour à mesure que ces qualités se révèlent.

21. L'estime de soi joue un rôle important dans l'élaboration d'une image positive de soi pendant l'adolescence. Cette image de soi résulte de la valeur que l'individu accorde à cet ensemble d'idées qu'il a de lui, qu'il les approuve ou les désapprouve, qu'il les accepte ou les rejette.

22. Une nouvelle forme d'égocentrisme commence à se manifester durant l'adolescence, laquelle se distingue clairement de celle de la plus jeune enfance par sa capacité accrue de conceptualiser la pensée, la sienne ou celle des autres. Au fur et à mesure qu'il maîtrise ses activités personnelles et qu'il peut envisager certaines possibilités, le jeune adolescent croit que les autres se préoccupent autant que lui de son apparence et de son comportement.

4. ASPECT SOCIAL

Dans cette section, la documentation porte aussi sur une série de comportements modaux en rapport avec les principaux agents de socialisation des adolescents: la famille, les pairs, l'école.

la famille

Depuis un siècle, la structure interne de la famille a subi d'importants changements. Avant 1900, la plupart des familles étaient des familles étendues, composées non seulement des membres immédiats, mais aussi de parents éloignés et de membres étrangers. Avec l'exode vers les villes, on vit apparaître davantage de familles nucléaires. Selon Sebald (1968) ceci eut pour effet de limiter le nombre de modèles adultes, dont pouvaient s'inspirer les adolescents. L'adolescent n'a plus ce contact direct avec le travail adulte, qu'il avait dans la famille étendue; alors qu'auparavant il trouvait ses amis au sein de cette famille, il va maintenant les chercher à l'extérieur du groupe familial (Sebald, 1968).

Sebald (1968) ainsi que Lugo et Hershey (1974) ont remarqué une augmentation des divorces, des séparations et des abandons, ce qui a occasionné une désintégration des familles nucléaires. Selon Miller (1974), cette désintégration peut marquer les adolescents, en favorisant la délinquance.

Jersild (1963) voit trois étapes dans les relations d'un adolescent avec ses parents. En tant que jeune adolescent, il a toujours besoin de ses parents; continue à dépendre d'eux et subit leur influence. La deuxième étape survient lorsque l'adolescent doit dépasser cette dépendance parentale, renoncer à son allégeance vis-à-vis de ses parents et transférer cette allégeance à un partenaire possible. L'adoption du rôle adulte dans la société constitue la troisième étape.

L'autonomie devient un besoin de développement majeur durant l'adolescence. Normalement, le mouvement vers l'autonomie se fait dans un minumum de conflits et de luttes au sein de la famille, quoique l'on puisse s'attendre à un certain antagonisme. En général, les parents comprennent et encouragent l'adolescent, qui cherche à devenir indépendant et à se suffire à lui-même.

Bien qu'ils soient très différents de ceux de la première enfance, certains besoins de dépendance doivent être comblés au moyen d'une interaction appropriée avec les parents, si l'on veut éviter un traumatisme ou une mésadaptation.

Au cours du développement de l'adolescent normal, certains problèmes et certains conflits surviendront entre l'adolescent et sa famille et varieront en fonction de certains

facteurs personnels et culturels fondamentaux. En plus de la question d'autonomie, les conditions familiales, le manque de communication, les conflits de valeurs, ainsi que le contrôle et l'autorité pourront susciter des désaccords.

les pairs

Les études ont indiqué que les valeurs des parents et des groupes de camarades se recouvrent souvent et que, pour cette raison, l'adolescent retiendra souvent les valeurs morales et sociales de ses parents.

Le besoin prononcé de faire partie d'un groupe de camarades se développe tôt dans l'adolescence. Stimulé dans une large mesure par un manque de confiance et par le besoin d'être rassuré hors du foyer, il accentue le besoin de se conformer aux normes du groupe de pairs et devient un facteur important dans le maintien de la sécurité émotive, le développement des attitudes et du comportement social et la définition de l'identité.

L'adolescent fait souvent partie de deux groupes de camarades fondamentaux, établis à partir d'antécédents sociaux et ethniques, d'intérêts communs et de la maturité: la clique et la bande.

Les fréquentations aident l'adolescent à développer des aptitudes sociales et interpersonnelles avec les personnes de sexe opposé et à développer un sentiment d'identité et une conscience sexuelle. De plus, l'intérêt manifesté au sexe opposé augmente avec la maturité et passe d'un besoin purement social d'interaction au plaisir d'être en présence d'une certaine personne.

Durant l'adolescence, les amitiés s'intensifient énormément. Le nombre d'amis est la mesure directe de la popularité et de l'approbation de l'adolescent par ses camarades. Les adolescents choisissent des amis qui partagent leurs caractéristiques et intérêts personnels et sociaux.

l'école

le middle school

Dans Middle School, Theodore Mors (1969) voyait l'école intermédiaire comme toute désignée pour répondre aux besoins des préadolescents. Vers la fin des années '60 et le début des années '70, plusieurs conseils scolaires de l'Ontario, surtout de l'est de l'Ontario, ont établi un système d'écoles intermédiaires groupant surtout les 7e et 8e années. On croyait alors, et on croit encore partiellement, à la lumière d'études récentes comme celle de Adams (1968), qu'il y avait une certaine valeur psychologique à ce regroupement des adolescents en croissance à l'intérieur d'une telle structure. Trois facteurs ont forcé les éducateurs à redéfinir les fonctions de l'école intermédiaire

(Eickhorn, 1973). Ce sont: 1) les connaissances croissantes au sujet des caractéristiques de jeunes adolescents, 2) les changements culturels (déplacement de la population, mobilité, égalité raciale, développement des transport et développement communautaire, développement technologique) et 3) le caractère rigide et institutionnel des écoles intermédiaires existantes. Selon la plupart des défenseurs du système des écoles intermédiaires, une telle structure faciliterait l'implantation de programmes pédagogiques qui répondent aux besoins de la nouvelle adolescence.

L'école peut contribuer matériellement à l'accroissement du respect de soi des adolescents, en leur donnant des occasions de rendre service en comblant un besoin de servir, qui pourrait bien être une voie naturelle d'expression pour leur idéalisme tout nouvellement découvert. Les programmes d'études devraient mentionner souvent les héros de la société démocratique moderne et permettre l'étude et l'analyse réalistes des problèmes sociaux. On devrait insister sur des solutions et gestes positifs, à la portée des jeunes, en ce qui a trait aux questions sociales telles que l'explosion de la population, l'urbanisation, la croissance économique, l'adaptation humaine à l'automatisation, la pollution de l'air et de l'eau, etc. Le développement de cette capacité mentale, capacité vitale pour la survie de l'homme, doit devenir une des priorités majeures dans l'histoire du développement de l'adolescent.

L'adolescent s'attend à ce que l'école l'aide à satisfaire certains besoins vitaux fondamentaux, mais demeure trop souvent déçu.

Il existe un certain nombre de facteurs situationnels en milieu scolaire, qui influencent la qualité du développement social et émotif de l'adolescent, ainsi que son rendement scolaire. Les principaux facteurs sont les enseignants, les camarades, l'influence des parents ainsi que la grandeur et le type d'organisation de l'école.

La nature de l'école ainsi que la nature de l'adolescence contribuent à créer des problèmes au sein du processus éducatif durant l'adolescence.

Les adolescents manifestent des attitudes variées face à l'école.

5. ASPECT VOCATIONNEL

La conception du développement vocationnel, exposée dans cette section, est puisée des travaux des docteurs Denis Pelletier, Charles Bujold et de monsieur Gilles Noiseux tous trois professeurs de la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Il y a eu des progrès considérables dans le champ de la psychologie vocationnelle depuis Parsons (1909) qui suggérait que le choix occupationnel est le résultat d'un raisonnement duquel l'individu essaie de pairer ses aptitudes, ses aspirations et d'autres traits d'avec les caractéristiques d'une occupation spécifique.

Le changement le plus radical en orientation professionnelle s'est opéré vers les années cinquante lorsque Ginzberg et ses associés ont proposé une théorie évolutive des préférences professionnelles. Il est apparu dès lors évident que les sujets se comportaient de façon différente suivant l'âge et le niveau scolaire. C'est sans doute Donald E. Super qui a le mieux explicité les règles de ce développement: du simple au complexe, du général au particulier, du jeu de rôle à l'épreuve de la réalité .....

Dans presque toutes les sociétés, les activités et les occupations sont prescrites en général à des personnes qui appartiennent à une ou à quelques catégories d'âge et de sexe et interdites aux autres catégories.

les théories du choix vocationnel

Crites distingue trois groupes de théories du choix vocationnel. Le premier groupe joint des théories dites non psychologiques qui expliquent le choix comme la résultante de quelque système tout à fait extérieur à l'individu. Les théories psychologiques, deuxième groupe, attachent beaucoup d'importance à l'individu lui-même en tant qu'il exerce un certain contrôle sur les facteurs circonstanciels au moment où il formule et élabore son choix; ce qui implique une certaine liberté dans le choix. Elles se subdivisent en quatre sous-groupes: trait et facteur - psychodynamiques - développementales - du processus de décision. Une troisième division comprend des théories générales qui sont le fruit d'une conceptualisation de diverses variables influençant le choix vocationnel.

le choix est un processus développemental

Le choix est-il évènement ou processus? Sans reprendre les théories, il est clair que le choix n'est pas un évènement comme tel mais bien plutôt un processus qui comprend une série de choix qui vont de pair avec le développement de l'individu. Le choix repose sur des décisions antérieures et tant qu'il n'est pas définitif entraînera d'autres décisions dans le futur. Dans ce sens, le choix est un processus continu en autant que le contenu du choix est considéré, mais il l'est davantage lorsque l'on considère la qualité délibérative du sujet qui choisit. Ce dernier en effet procède au début par des processus simples d'identification à des modèles parentaux pour ensuite utiliser des processus

plus complexes où il lui faut s'auto-évaluer en même temps qu'évaluer les facteurs concomitants de réalité. C'est cette dernière dimension qui donne au choix vocationnel tout son sens de processus.

Si la sélection d'une occupation peut-être conceptualisée comme étant un processus composé de plusieurs décisions sur une certaine période de temps compris entre la fin de l'enfance et l'âge adulte, au moment d'entrer effectivement dans un rôle professionnel, ce processus doit nécessairement comporter un certain nombre de caractéristiques. Comme processus donc, le choix n'est pas fortuit et dû au hasard, il doit suivre une certaine ligne de développement où chaque élément acquis devient indispensable pour l'étape suivante et lui donne à la fois une certaine direction. En effet au fur et à mesure que l'individu avance dans son développement, il se trouve face à des situations qui impliquent des décisions dont la portée rétrécit toujours le nombre des alternatives disponibles. Que le choix d'une occupation soit un compromis ou une synthèse, il y a toujours et graduellement réduction des alternatives envisagées au départ du processus pour un acheminement vers un choix de plus en plus spécifique. Certains le nomment le phénomène de l'entonnoir. Le modèle offert par la psychologie du développement suppose un minimum de linéarité ou tout au moins une direction selon laquelle

la majorité des individus progressent. Tout individu doit nécessairement explorer le monde du travail avant de cristalliser ses préférences vocationnelles.

l'adolescence une période pour clarifier la représentation de soi

Jordaan dit de l'adolescence que "c'est une période pendant laquelle le jeune explore le monde dans lequel il vit, la sous-culture à laquelle il appartient, les rôles qu'il peut être appelé à jouer et les occasions fournies par la société de jouer le rôles qui conviennent à sa personnalité, à ses intérêts et à ses aptitudes. C'est en même temps une période où le jeune par ses expériences et par une auto-évaluation clarifie sa représentation de soi et commence à traduire en mots, ce qu'il perçoit de lui-même".

les élèves qui sont au premier cycle du secondaire vivent une période d'exploration

Les élèves, qui se situent dans les premières années du cours secondaire, essaient de nouveaux comportements et vivent une expérience forte de croissance. Ils éprouvent des enthousiasmes soudains, ils s'engagent dans des activités nombreuses et ils abandonnent souvent ce qu'ils considéraient avec ferveur. Ils vivent toutes sortes de contradictions. Leurs alternances vont de l'autonomie à la dépendance, de l'activisme à la passivité; c'est une conscience de ces alternances, de toutes ces différences entre ce qu'ils pourraient être, entre ce qu'ils veulent et ce qu'ils font, entre ce qu'ils pensent d'eux et ce que les autres en disent. Bref, ils apparaissent instables et ouverts à l'expérience.

ils doivent se décentrer de leur monde enfantin et essayer des rôles d'adultes

Il apparaît que la recherche active de la nouveauté et du changement, que l'observation et la curiosité, que la démarche par essais-erreurs, que la diversité des intérêts, que les identifications successives et multiples, que la production d'hypothèses, que le goût du risque et le désir d'autonomie, sont là des caractéristiques non seulement de l'exploration mais aussi de la pensée créative qui peut être appelée aussi pensée divergente ou encore latérale. L'approche opératoire consiste donc à lier hypothétiquement les tâches d'exploration aux habiletés de la pensée créative.

en secondaire III c'est la période de "cristallisation"

Super définit la cristallisation comme la période où le sujet doit se faire une idée des champs et des niveaux d'occupation susceptibles de lui convenir.

orientation générale en terme de champ et de niveau

L'adolescent réussit à formuler une orientation générale en termes de champ et de niveau par une pensée catégorielle où les divers éléments relatifs à sa personne et aux occupations vont être compris, c'est-à-dire pris ensemble sur la base de critères essentiels.

D'un point de vue opératoire, cristalliser veut dire:

1. constater le lien entre le présent et l'avenir
2. identifier parmi ses activités celles qui révèlent des intérêts durables

3. dégager les significations que peuvent avoir résultats, rendements, performances scolaires et extra-scolaires en les situant dans une grille d'habiletés et d'aptitudes
4. trouver pour soi quelques attributs importants qui ont le pouvoir d'inclure un grand nombre d'expériences vécues
5. réaliser la multiplicité des points de vue à partir desquels associer et regrouper les occupations
6. organiser le monde du travail selon les composantes de son identité personnelle.

Si la pensée créative poursuit des fins d'exploration, la pensée catégorielle a de toute évidence la fonction économique de ramener le multiple et le complexe à des classes générales, à des familles larges, à des concepts fondamentaux à des convergences englobantes.

6. ASPECT MORAL

Le contenu de ce texte est tiré du livre l'Adolescent de dix à seize ans dont l'auteur Arnold Gesell a passé plusieurs années à questionner l'adolescent américain.

Le sens moral se rapporte aux valeurs et aux principes moraux, au caractère et à la volonté, à la conscience, la culpabilité, la justice, le châtiment, la délinquance, la guerre et le crime, aux devoirs et aux motifs d'agir des hommes.

Le progrès des attitudes morales est en corrélation avec le développement de l'intelligence; l'élargissement de l'expérience; avec l'enrichissement des rapports sociaux.

L'adolescent peut ne pas toujours être épris de sagesse mais il ne peut échapper aux conséquences associées de ses pensées, son langage et sa maturité. Qu'il arrive à l'exprimer ou pas, il acquiert un point de vue sur la vie et le monde qui l'entoure. L'essence et la somme de ses impressions et interprétations constituent une philosophie en herbe. Il a un désir latent de trouver des concepts qui clarifient ou mettent en forme ses idées et l'aident à évaluer. Il éprouve le besoin de vastes idées et principes qui lui permettent d'intégrer sa pensée et sa conduite.

Gesell a déterminé à partir de nombreuses enquêtes sur les adolescents américains une courbe évolutive. Il observe chez l'adolescent de 12 ans que "sa conscience le met en garde de façon plus sévère: il est sensible à l'opinion du groupe de ses semblables .... L'enfant de douze ans essaie de repenser les choses par lui-même; il se montre moins dépendant des adultes".

"L'enfant de 13 ans fait un pas de plus vers une maturité plus élevée en pensant à la signification de la conduite morale des autres. Il a maintenant moins tendance à considérer les avantages sur le plan de sa seule personne ... Il prend davantage de facteurs en considération et exerce ce qu'il appelle son jugement avec ses penchants à l'intériorisation, il aime approfondir les choses par ses propres moyens... à ce niveau de maturité, l'opinion du groupe est plus exigeante que la conscience de l'individu .... L'enfant de 13 ans fait surtout preuve d'un intérêt intellectuel pour les questions morales. Ceci lui donne le goût de discuter et d'argumenter avec ses parents. Les garçons et les filles sont sensibles au raisonnement, mais en même temps ils restent tenacement attachés à leurs idées". "La conscience de l'enfant de 14 ans tend à opérer de façon moins dogmatique. Il dépend de son instinct naturel, de ce qu'il sent des choses, et aussi de son bon sens pour arriver à un jugement .... Son esprit semble maintenant se mouvoir dans un champ plus vaste de valeurs morales .... Les pensées de l'enfant de 14 ans sont moins centrées et plus libérales. Il accepte la discussion plus facilement et en fait une sorte de jeu ... Il considère maintenant avec un peu d'intérêt sincère les problèmes sociaux".

"La tendance vers une pensée plus large et plus abstraite est évidente à 15 ans. L'adolescent est davantage conscient de la structure de la société. Il commence à appréhender le sens des normes, usages, coutumes, pratiques et codes. Ceci rend sa pensée plus conceptuelle. Il peut aussi percevoir les garanties qu'offrent la vie de famille et les conseils de ses parents sous un jour nouveau. Il commence lui-même à ressentir le besoin d'une conduite morale ... De vastes et vagues problèmes moraux semblent le stimuler. Il les retourne dans sa tête et essaie de leur trouver une solution personnelle"

A 16 ans, son sens moral est à la fois plus flexible et plus stable. Son jugement est assez sûr de lui-même. "Les rapports entre les parents et les jeunes s'élèvent à un degré supérieur et atteignent plus de réciprocité. Ils sont presque sur un pied d'égalité; les discussions sont moins pénibles... Les problèmes de responsabilité, de décision et de conscience sont moins brûlants car il a atteint une saine assurance. Il est arrivé à un sentiment d'indépendance qui, dans ses origines et ses éléments, est étroitement allié à ce sens moral sous-jacent qui envahit tout. Loin d'être une fiction métaphysique, son sens moral se montre comme une réalité croissante qui détermine la structure et les formes de son caractère".

LISTE DES DOCUMENTS CONSULTES

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTREAL

Les rapports maîtres-élèves à la C.E.C.M. au 30 septembre 1973 et classement des étudiants et tâche des enseignants, 1973.

ANGERS, P.

Qu'est-ce que le progrès continu? Perspectives. Avril 1973, volume 9, numéro 2.

ANGERS, P.

Les objectifs de programme et le projet éducatif de l'étudiant. Perspectives. Février 1974.

ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION

Association Canadienne d'Education. La supervision de l'enseignement. Rapport d'un colloque de l'A.C.E. novembre 1978, Toronto, Ontario, 1979.

BEAUPRE, P.

Pour une pédagogie écologique. Bibliothèque Nationale du Québec, 1971.

BEGIN, Y.

L'individualisation de l'enseignement: pourquoi? I.N.R.S. - Education, collection DEVENIR 3, Québec, 1978.

BIRZEA, C.

Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques. P.U.F. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1979.

BLOOM, B.S.

Human caracteristics and school learning. McGraw Hill.

CLAPAREDE, E.

L'école sur mesure. Editions Delachaux et Niestlé, Paris, 1967.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. SERVICE DES ETUDES. DIVISION DE LA RECHERCHE ET DES PROGRAMMES

Comité des programmes de la voie pratique, 1974.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. SERVICE DES ETUDES. DIVISION DE LA RECHERCHE ET DES PROGRAMMES.

La voie pratique au cours secondaire, 1973.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. — La politique décentralisée de perfectionnement des cadres, directeurs d'écoles et professionnels non-enseignants, Bureau de Développement Organisationnel et du perfectionnement.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. — Règlement 1980-81, Direction Générale.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL. — Bureau des ressources orthopédagogiques. Réorientation des services de l'orthopédagogie à la C.E.C.M., 1975.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL — Session sur le projet éducatif, essai de synthèse, novembre 1978.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME — L'école "sexiste" c'est quoi? Montréal, 1976.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION — Le principal, facteurs de réussite dans sa tâche à l'élémentaire, 1972.

CORPORATION DES ENSEIGANTS DU QUEBEC — Corporation des enseignants du Québec. Rapport d'enquête sur la tâche des enseignants du Québec en 1963-64. Service de recherche, 1964.

C.E.C. — The council for Exceptional Children. Exceptional students in secondary schools. Edited by June B. Jordan, United States of America, 1978.

C.E.C. — The council for Exceptional Children. Teacher please don't close the door. Edited by June B. Jordan, United States of America, 1976.

C.E.C. — The Council for Exceptional Children. Mainstreaming: origins and implications. Edited by Maynard C. Reynolds, United States of America, 1975.

CRUICKSHANK, W.M. — Adolescence and learning disabilities; A time between. Learning disabilities information please. Edition, Quebec Association for children with learning disabilities, Montréal, 1978.

DILLON, J.T. — Eux et moi le risque d'enseigner. Editions Fleurus, Paris, 1974.

DUPONT, N. — L'horaire modulaire flexible. Cogito, Montréal, 1973.

DUPUIS, O. — L'administration scolaire et l'horaire modulaire flexible. Montréal, Cogito, 1973.

E.R.C. — The Educational Resource Cooperative. Detecting prejudice. Montréal, 1978.

FORTIN, R. — Le projet éducatif, cadre de référence. M.E.Q., document de travail, octobre 1977.

GAUTHIER, G. — Les difficultés d'apprentissage et le milieu scolaire. Troubles d'apprentissage, Renseignement S.V.P. Editions: l'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Montréal 1978.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Loi 71.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Loi du Ministère de l'Education, S.R.Q., 1964, chap. 233.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Conseil supérieur de l'Education. L'activité éducative à l'école secondaire, 1971.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Conseil supérieur de l'Education. L'esquive, 1978.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Direction générale de la planification. Etudes relatives à l'éducation 1969-70/1973-74.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Direction générale de la planification. Etudes en éducation dans les C.S. et les CEGEPS du Québec. 1969-70/1973-74.

GOUVERNMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Le vécu scolaire. 1978.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. L'école Québécoise-énoncé de politique et plan d'action. Editeur officiel du Québec, 1979.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education.
Rapport de la CETEES. 1975
vol 1- La tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire.
vol 3- Différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement.
vol 4- Analyse qualitative des enseignants de l'élémentaire et du secondaire.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II, 1964.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. L'enseignement primaire et secondaire au Québec, livre vert. Editeur officiel du Québec, 1977.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Rapport du groupe Poly. L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. Service général des personnels des organismes d'enseignement, 1974.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaire et secondaire, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire, 1969.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Règlement numéro 7., 1971.

GOUVERNEMEN ' DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Suites aux rapports Commel et Poly, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. La mesure critériée et la mesure normative, S.G.M.E., 1976.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. L'école coopérative no. 16-17-19-36-37-38-39-40-41-42-43. Editeur officiel du Québec, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Document numéro 2 de la série "Documents d'éducation", Québec, 1966.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC — Ministère de l'Education. Rapport COPEX. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 1976.

HAMELINE, D. — Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Les Editions ESF, Paris, 1979.

HANNOUN, H. — L'éducation naturelle. P.U.F., l'Education, Paris, 1979.

HENDERSON, J. MIESKOWSKI, P. SAUVAGEAU, Y. — L'influence du groupe sur les fonctions de production du système scolaire. Conseil économique du Canada.

HUNTER, M. — L'individualisation de l'enseignement, l'Ecole Coopérative #16, avril 1971.

INSTITUT NATIONALE DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES — La recherche en éducation. France, 1974.

MANLOVE, C., BEGGS, W. — Flexible scheduling. Indiana University Press, Bloomington, 1966.

MASSE, D. — Le projet éducatif dans une perspective systématique, texte de conférence, mai 1978.

MERLIER, A. — Les classes de transition. Colin, Paris, 1966.

MOUREZ, J.P. — Développer une image positive de soi, C.E.C.M., Opération Renouveau, 1978.

ONTARIO — Ministère de l'Education. Besoins et caractéristiques des élèves du cycle "intermédiaire" (âgés de 12 à 16 ans). Editions de l'Université d'Ottawa, 1975.

ONTARIO — Ministère de l'Education. La complexité de l'enfance (Tableau - format poster).

PAQUETTE, C. — Techniques sociométriques et pratique pédagogique. Groupe de recherche en enseignement individualisé, Montréal, 1971.

PAQUETTE, C. — L'enseignement individualisé informel. Ecole coopérative, no 23, Octobre, 1973.

PAQUETTE, C. — Pour un apprentissage significatif de la lecture. Ecole coopérative, no 27, Octobre, 1974.

PAQUETTE, C. — La pédagogie ouverte au Québec, rétrospective et prospective. Pédagogie ouverte, vol I, no 1, 1975.

PAQUETTE, C. — La définition des objectifs dans une pédagogie ouverte. Pédagogie ouverte, vol 1, no 4, 1976.

PAQUETTE, C. — Vers une pratique de la pédagogie ouverte. N.H.P., 1976.

PARE, A. — Individualiser le perfectionnement. L'Ecole Coopérative, #36, février 1977.

PARE, A., PAQUETTE, C. — Une université ouverte à inventer. Pédagogie ouverte, vol 2, no 3, avril, 1977.

PARE, A. — Créativité et pédagogie ouverte, vol I, II, III, Editions N.H.P., 1977.

PELLETIER, G. — Le projet éducatif: les leçons d'une recherche-action. Vie pédagogique, #4, octobre 1979.

PFLIEGER, J.L. — Etudes des systèmes de fiches pour un enseignement individualisé au secondaire et leur adaptation aux classes spéciales. Division des ressources et du développement. C.E.C.M., 1979.

PIAGET, J., INHELDER, B, — De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Editions P.U.F., Paris, 1970.

RAND CORPORATION, — How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings, 1972.

RATHS, J.D., — Enseigner sans objectifs spécifiques. L'Ecole Coopérative, #22, juin 1973.

REGION 6, SUD LONGUEUIL, — Rapport du comité d'étude sur les activités étudiantes. Document de travail, 1974.

ROGERS, C. — Liberté pour apprendre. Editions Dunod, Paris, 1972.

SCHONING, F. — Diagnostic et évaluation des troubles d'apprentissage. Troubles d'apprentissage. Renseignements S.V.P. Edition l'association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Montréal, 1978.

SEAGOE, M.V. — Pédagogie et motivation, expériences américaines. Intercontinental éditions, N.Y., 1961.

SLOANE, H.N. jr., and JACKSON, D.A., — A Guide to motivating learners. Educational Technology Publication, Englewood Cliffs, New Jersey, 1974.

SAINT-ARNAUD, Y. — La personne humaine. Editions du CIM, Montréal, 1974.

ST-JACQUES, M. — L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire. C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1974.

TABA, H. — Thinking in elementary school children. San Francisco Stage College, 1964.

TARDIF, H et VEILLETTE, M. — La planification de l'enseignement. L'Ecole Coopérative, #16, janvier 1972.

TONES, S., — Special education administrative policies manual. Reston, Virginia, 1977.

TRINGUIER, P. — Le métier d'instituteur, données et perspectives. Casterman, Paris, 1979.

UNESCO, — Déclaration des droits de l'enfant, principe 7, Beyrouth, 1959.